Von deutscher Spracherzieh...

Paul Cauer

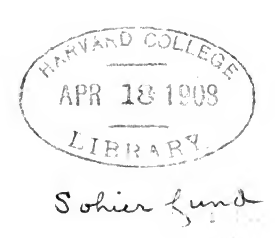


Von deutscher Spracherziehung.

Von

Paul Cauer.

Berlin.
Weidmannsche Buchhandlung.
1906.



Wer den ganzen Umfang einer Sprache übersieht, überschaut ein Feld voll Gedanken, und wer sich genau ausdrücken lernt, sammelt sich eben hiermit einen Schatz bestimmter Begriffe.

Herder.

Meinen alten Schülern

in Nähe und Ferne

gewidmet.

Vorwort.

Der erste Ansatz zu dem, was hier geboten wird, liegt mehr als zehn Jahre zurück; die Absicht war damals, eine Anzahl einzelner Aufsätze über deutschen Unterricht, die zu verschiedenen Zeiten veröffentlicht waren, zusammenzufassen und so zu überarbeiten, daß sie einigermaßen als Ganzes wirken könnten. Indem dies zunächst in Gedanken versucht wurde, ergab sich von selbst die Anregung weiteres hinzuzufügen. In wiederholtem Überlegen und Durchdenken änderte sich der Plan: schließlich ist ein selbständiges und im wesentlichen neues Buch daraus geworden, in dem jene eingearbeiteten älteren Stücke — auf deren Ursprung jedesmal hingewiesen ist — nur einen kleinen Teil ausmachen. Geblieben aber ist das Zwanglose der Anlage, bei der es bis zuletzt weder auf systematische Abrundung noch auf stoffliche Vollständigkeit abgesehen war. Nur die Gebiete wollte ich behandeln, für die von eigenen Erfahrungen berichtet werden konnte, nur solche Fragen erörtern, um deren Lösung ich selbst mich in wiederholten Versuchen bemüht hatte. So kommt es, daß die Aufgaben der unteren und mittleren Klassen mit ausdrücklichen Worten nur wenig berührt werden, daß Obersekunda, in der ich zufällig niemals Deutsch gegeben habe, ganz fehlt. Möchte für solche Mängel der Leser durch den Eindruck des Selbsterlebten entschädigt werden, den hoffentlich alles Mitgeteilte macht.

Der Unterricht in Prima ist nicht nur ein Abschluß, sondern auch ein Anfang; der Gedanke, daß er den Übergang von der Schule zur Hochschule vorzubereiten hat, muß seinen Charakter

mit bestimmen. Diese Grundanschauung, für die ich lange schon, unter anderm auf der Görlitzer Philologenversammlung im Jahre 1889, eingetreten bin, beginnt jetzt allgemeiner durchzudringen; von leitender Stelle aus ist sie geradezu als Norm verkündigt worden. So braucht mein Buch den Vorwurf, daß es zu sehr den werdenden Studenten im Auge habe, heute wohl weniger zu fürchten, als wenn es einige Jahre früher erschienen wäre. Aber steht ihm wirklich ein Recht zu, das neugeprägte Wort von der „freieren Gestaltung des Unterrichtes in Prima“ für sich geltend zu machen?

Dieses Wort kann verschieden verstanden werden. Zunächst sieht es so aus, als wolle man einen mehr akademischen Betrieb äußerlich herstellen, durch die Möglichkeit, die dem einzelnen gewährt werden soll, gegen verstärkte Leistungen an der einen Stelle anderes, was ihm nicht genehm ist, auch von wichtigen Stücken der Gymnasialbildung wegzulassen. Ein etwas gefährliches Beginnen, bei dem sich nicht vorher sagen läßt, ob mit dem Zerstören das Aufbauen gleichen Schritt halten wird. Weniger ins Auge fallend und im Grunde doch wirksamer wäre ein anderes Verfahren: an der Schule, die ja nicht bloß lehren sondern auch erziehen soll, die erprobte strengere Form des in sich geschlossenen Lehrplanes zu wahren, innerlich aber den Unterricht so zu gestalten, daß er vom Lernen zum Studieren hinüberleitet. Das kann geschehen, wenn der Lehrer sich von dem Schlagworte frei macht, daß er Wissenschaft nur bringen dürfe so weit sie zu gesicherten Ergebnissen geführt habe, vielmehr gerade an Fragen, die nicht ganz erledigt sind und auch ihn noch beschäftigen, die erwachsenen Schüler teilnehmen läßt. Selbständiges Interesse und freie Lust zur Arbeit muß er mit stillschweigender Zuversicht überall voraussetzen; so wird solche Gesinnung in denen gestärkt, die nur etwas davon haben, und mit leisem Hauch selbst auf die ausgedehnt, denen Mutter Natur sie ganz versagt haben sollte. Zahlreich wird diese letzte Gruppe nirgends sein.

Mir wenigstens sind, wohin ich kam, immer wieder Schüler beschert gewesen, die es sich gern gefallen ließen, wenn man sie,

sei es im Deutschen oder in den alten Sprachen, wie Mitarbeiter an gemeinsamen Aufgaben behandelte. Ob etwas und wieviel von frischem und freiem Gedankenaustausch in diesem Buche zu spüren ist, mögen andere beurteilen. Erwachsen ist es ganz aus solchem Verkehr, nnd fast ganz aus ihm heraus auch noch geschrieben. Nun hat er unerwartet ein Ende gefunden. Den Männern gegenüber, die mich zu neuen Pflichten und in freudig erweiterten Wirkungskreis berufen haben, liegt doch wohl kein Undank in dem Bekenntnis, daß es nicht leicht war einer Tätigkeit Lebewohl zu sagen, die jedem, der durch inneren Trieb Lehrer ist, immer als die eigentliche gelten wird. All den alten Schülern aber, die in ihrer Weise an diesem Buche mitgeschafft haben, sei es nun gewidmet, als Abschiedsgruß und als Zeugnis einer geistigen Gemeinschaft, in der sie mehr als ihnen bewußt sein konnte auch die Gebenden gewesen sind.

Münster i. W., November 1905.

Paul Cauer.

Inhalt.

Einleitung.

Lesen und Schreiben.

Duo si faciunt idem, non est idem.

Sokrates, dieser große Lehrer der Menschheit, hat nichts Schriftliches hinterlassen. Das ist kein Zufall. Mit Geringschätzung lehnte er es ab, Gedanken durch die Schrift zu verbreiten, auch hierin dem Gorgias, den er bekämpfte, im Grunde verwandt, der es überhaupt für unmöglich erklärte, eine gewonnene Erkenntnis anderen deutlich zu machen. So weit ging Sokrates freilich nicht; sein ganzes Leben war Mitteilung. Mit heiligem Eifer war er darauf aus, andere an seinem Denken und Forschen teilnehmen zu lassen und, was er gefunden zu haben glaubte, in streitbarem Gedankenaustausch mit Freunden und Feinden zu prüfen, zu klären, zu festigen. Aber nur in mündlichem Gespräch, so meinte er, könne dies geschehen. Die Schrift verglich er mit der Malerei: auch deren Erzeugnisse stünden da, als ob sie lebten; wenn man sie aber etwas frage, hüllten sie sich in feierliches Schweigen. Ebenso die Bücher: man meine, sie sprächen wie vernünftige Wesen; wenn man sie aber nach etwas von dem wovon die Rede sei frage, so heiße es nur ebenso und immer wieder ebenso. Und ein geschriebenes Buch wandre von Hand zu Hand, bei solchen die es verstehen, aber auch bei denen die es nichts angehe, und wisse nicht, zu wem es sprechen solle und zu wem nicht. Solche Belehrung sei nur ein Schattenbild der wahren und echten, die durch das lebendige Wort des kundigen Mannes in

die Seelen der Hörenden geschrieben werde, die immer bereit sei auf Befragen sich zu rechtfertigen, und die wohl wisse, wo sie zu reden habe und wo zu schweigen. (Platon Phädr. Kap. 60.)

Man empfindet in diesen Worten den Stolz des Meisters der Wechselrede, des gebornen Lehrers; und wenn auch nicht seinesgleichen, so gibt es doch Männer, die auf seinen Wegen wandeln, heute noch. Vollends aber lebt immerfort eine empfängliche Jugend, die zu hören und zu fragen Lust hat. Trotzdem können wir uns nicht mehr, wie Sokrates wollte, auf die eine Weise des Lehrens und Lernens beschränken. Die Verhältnisse des modernen Lebens bringen es mit sich, daß der größte Teil des Wissens, das man erwirbt, nicht durchs Ohr sondern durchs Auge, aus schriftlicher und meist gedruckter Aufzeichnung übernommen wird. Wer der Schule entwachsen ist, kann kaum anders als aus Büchern weiter lernen. Und auch für die kleine Zahl der Bevorzugten, die eine Hochschule beziehen, ist mit das Wichtigste, was sie als Studenten erwerben können, die Fähigkeit, auf eigene Hand, also eben wieder aus Büchern, zu studieren. Carlyle hat deshalb vollkommen recht, wenn er (in der fünften seiner Vorlesungen über Helden und Heldenverehrung) sagt: All that a University, or final highest school can do for us, is still but what the first school began doing — teach us to read.

Doch damit ist nur die eine Seite des elementaren Unterrichtes bezeichnet; mit der anderen steht es ebenso. Auch die Kunst des Schreibens kehrt von Stufe zu Stufe wieder und bildet bis zuletzt in verändertem und immer noch vertieftem Sinn eine unerschöpfliche Aufgabe der Erziehung. „Schreiben“ lernt das Kind, indem es Buchstaben malt; und der vierzigjährige Goethe glaubte von diesem einen Talent, daß er es der Meisterschaft nahe gebracht habe, „deutsch zu schreiben“. Beides verbunden, Lesen und Schreiben, gedachte Nietzsche zum Gegenstand einer seiner „Unzeitgemäßen Betrachtungen“ zu machen. Und so manche feinsinnige Urteile über Sprache und Stil, die sich in seinen Werken finden, lassen es bedauern, daß der Plan nicht ausgeführt worden ist.

Gewiß, auch „Reden und Hören“ wäre ein gutes Thema. Schrift ist nur fixierte Rede, die um so lebendiger wirken wird, je mehr sie der gesprochenen ähnlich bleibt. Und im Zuhören betätigt sich eine Fähigkeit, die bei vielen derer, die sie auszuüben haben, der Vervollkommnung Spielraum läßt. Nicht nur die Bibel stellt dem bloßen Hören das Verstehen gegenüber, auch Homer kennt diesen Unterschied (Odyss. 2, 314 f.); und noch heute nennen wir den „vernünftig“, der, was er hört, vernimmt, auch ohne daß man sich erst besondere Mühe gibt es ihm an den Verstand zu bringen. Die feine Kunst, deren sich die Prinzessin im Tasso bescheiden rühmt, wäre gewiß einer eingehenden Würdigung ebenso wert wie die merkbarer sich äußernde der Rede. Und bei solcher doppelten Betrachtung würde das Gute sich ergeben, daß die ursprüngliche Natur der Sprache von selbst wieder zu ihrem Rechte käme, das ihr in unserm papiernen und tintenklecksenden Säkulum so vielfach verkürzt wird. Mit alledem würde aber die Tatsache nicht aus der Welt geschafft, daß eben die Zeiten sich wandeln, und daß modernes geistiges Leben notwendig und also mit Recht ein anderes ist als jenes, aus dem das Volksepos der Griechen oder, ein halbes Jahrtausend später, der sokratische Dialog erwachsen ist. Die geistige Kultur der Gegenwart ist eine vorwiegend literarische; darum bilden heute Lesen und Schreiben den Hauptinhalt alles Sprachunterrichts, und damit ein Hauptstück aller echten Erziehung.

Allerdings: „Res, non verba“ tönt es laut von der anderen Seite. Durch das Studium der Dinge selbst, nicht der darüber geschriebenen Worte, seien die Menschen dahin gelangt, die Natur zu verstehen und ihren Zwecken dienstbar zu machen; Ausübung und Ausdehnung dieser Herrschaft sei die große Aufgabe, zu der das kommende Geschlecht erzogen werden solle. — Die eine der beiden großen Aufgaben, würde man vorsichtiger sagen. Gleichberechtigt steht ihr die andere zur Seite, das Zusammenleben der Menschen zu ordnen, zu veredeln, wechselnden Verhältnissen entsprechend immer neu zu gestalten. Dazu bedarf es eines fortwährenden Austausches von Gedanken; Gedanken aber

— unter ihnen auch die Erkenntnisse und Probleme der exakten Wissenschaft — lassen sich weder festhalten noch weitergeben ohne sprachliche Form. Wer das nicht beachtet, verfällt um so hilfloser ihrem Einfluß. Nur wer mit selbständiger Kritik — Sprachkritik — die Form des Gedankens vom Kerne zu scheiden vermag, entgeht der Gefahr, sich und andere zu täuschen. Deshalb, so groß und so berechtigt das Ansehen ist, in dem sachliches Wissen heute steht, es bleibt immer die eine große Seite der Welt übrig, der es nicht gerecht werden kann. Im öffentlichen wie im privaten Leben, in Beruf und Gesellschaft, Staat und Kirche, in Wissenschaft und Kunst, überall kommt es nicht allein darauf an, daß einer sachlich bescheid weiß, sondern es gilt auch, unter Menschen und auf Menschen zu wirken. Dabei aber erhebt sich jedesmal die doppelte Pflicht: fremde Gedanken, wie sie ausgesprochen sind, zu verstehen, eigene Gedanken durch Worte anderen mitzuteilen. Spracherziehung ist Erziehung zum Leben in menschlicher Gemeinschaft. Dazu tragen alle Sprachen bei, die auf Schulen gelehrt werden; doch nimmt naturgemäß die Muttersprache einen bevorzugten Platz ein.

Im vorstehenden ist bereits angedeutet, worauf es bei dem, was hier aus der Praxis des deutschen Unterrichts mitgeteilt wird, hauptsächlich abgesehen ist. Doch soll das Ziel nicht so starr ins Auge gefaßt werden, daß nicht auch Fragen besprochen würden, die sich nur mittelbar jener großen Doppelaufgabe einfügen. Gleich das erste Kapitel wird von dieser Freiheit Gebrauch machen.

I.

Literaturgeschichte.

Heilig achten wir die Geister,
Aber Namen sind uns Dunst.
Uhland.

Es gibt begeisterte Freunde des deutschen Unterrichtes, die ihn, objektiv betrachtet, zu ruinieren trachten, indem sie verlangen, daß er den eigentlichen Lernfächern äußerlich gleichgestellt werde, zunächst in der Stundenzahl, dann vor allem in der Teilnahme an der mündlichen Reifeprüfung. Solchen Absichten würde ein zusammenhängender und umfänglicher Betrieb der Literaturgeschichte den stärksten Vorschub leisten; ja der Gedanke liegt nahe, hier sei für ihn die Stelle, wo er am leichtesten eindringen könne: denn wenn geprüft werden soll, so muß ein Stoff da sein, der sich dazu eignet. Zahlen, Überschriften, Lebensumstände kann man gut abfragen, den Sinn einer Dichtung nicht ebenso. Und damit wären wir denn auf bestem Wege, den Geist hinauszutreiben und all den bösen Mächten Tür und Tor zu öffnen, die in der Schule ihr Wesen haben können. Wer sich aber bemühte, dies zu verhüten und vielmehr den Unterricht mit Geist zu erfüllen, der würde leicht einer anderen Gefahr verfallen: daß die vorgetragene Literaturgeschichte, indem sie fertige Urteile gäbe ohne eigene Kenntnis der Werke, zur Ungründlichkeit und zur Phrase verleitete.

Man hat freilich gemeint, diese Besorgnis sei nur ein Vorurteil[1]). Alle Erkenntnis beginne mit „abgeleiteten Wahrheiten und fertigen, zugerichteten Sätzen"; jeder einzelne könne nur für einzelne Teile seines Wissens zu eigener, selbständiger Vertiefung vordringen, für andere müsse er „immer auf der Stufe oberflächlicher Orientierung beharren": das sei

nun einmal das Wesen der allgemeinen Bildung, und es könne in den Schulstunden nicht anders sein. — Wie verschiedene Schlüsse sich doch aus denselben Prämissen ziehen lassen! Eben weil die leidige „allgemeine Bildung" es mit sich bringt, daß massenhaft Urteile ohne eigene Begründung angenommen und weitergegeben werden, so hat die Schule doppelt und dreifach die Pflicht, dieser Art des Gedankenerwerbes entgegenzuarbeiten, wo es nur irgend möglich ist. In der Geschichte ist es zur Zeit nicht möglich, nicht mehr oder noch nicht: am Gymnasium hat man den Abschnitt, der sich quellenmäßig behandeln ließ, vor 14 Jahren auf den Aussterbeetat gesetzt und sich seitdem noch nicht entschließen mögen, ihn wieder lebensfähig zu machen; an realistischen Anstalten aber ist die Verwertung der neusprachlichen Lektüre für ein aus den Quellen schöpfendes Studium gewisser Abschnitte der englischen und französischen Geschichte zwar von einsichtigen Männern empfohlen oder gefordert, doch, wie es scheint, bisher nicht in größerem Umfange durchgeführt. In der deutschen Literatur hingegen haben wir ein Lebensgebiet, auf dem die Entwickelung, die stattgefunden hat, unmittelbar angeschaut werden kann. Hüten wir uns, diese Gelegenheit zu verschmähen und etwa auch hier, wo selbständige Erkenntnis erreichbar ist, die „abgeleitete" zu fördern. Wenn ein Lehrer im stande ist, Literaturgeschichte so vorzutragen, daß die Zuhörer vor der Aneignung fremder Ansichten bewahrt bleiben, desto besser; wir können dann nur wünschen, daß Direktor und Schulrat verständig genug sind ihn gewähren zu lassen. Aber die Zahl solcher Lehrer ist nicht so groß, daß auf sie eine allgemeine Einrichtung gegründet werden könnte.

Auch die offiziellen Lehrpläne vom Jahre 1901 stellen ausdrücklich die Gestalten weniger großen Männer, die Lektüre und Besprechung ihrer Werke in den Vordergrund, warnen vor ausgedehnten literaturgeschichtlichen Vorträgen des Lehrers (S. 22f.). Darum braucht der Zweck, dem diese Vorträge sonst dienen sollten, nicht vernachlässigt zu werden. Man kann beiden Aufgaben zugleich gerecht werden, wenn man mit den Schülern

eben solche Werke liest, die in eine bedeutende literarische Entwickelung hineinführen, andererseits als Proben historischer Betrachtung die Abschnitte wählt, deren innere Bewegung in hervorragenden Werken, die auch durch sich selbst die Lektüre lohnen, zum Ausdruck gekommen ist. Auf diese Weise haben wir allerdings keinen fortlaufenden Kursus der Literaturgeschichte, der vom Wessobrunner Gebet bis auf Jörn Uhl alles brächte, wovon einer so gehört haben muß um nicht als ungebildet zu gelten. Aber das ist wahrlich kein Unglück. Die eigentlich wichtige Aufgabe der Schule ist nicht, Kenntnisse zu übermitteln, sondern ein Können zu wecken; in unserem Falle die Fähigkeit, literarhistorische Zusammenhänge zu erkennen, Gegensätze des geistigen Lebens, wie sie in der Literatur miteinander ringen, aufzufassen, im Streite das Maß von Recht und Unrecht abzuwägen und den Keim einer fruchtbaren Entwickelung zu spüren, auch wo er noch in Irrtum verhüllt liegt. Die Aufmerksamkeit wird sich also vorzugsweise solchen Stellen zuwenden, an denen neue Gedanken, neue Betrachtungsweisen aufkommen, die nach Ursprung, Wachstum und Folge deutlich beobachtet werden können. An Erscheinungen dieser Art ist das achtzehnte Jahrhundert überreich; und das ist eben die Periode, die von alters her den wesentlichen Stoff des deutschen Unterrichtes in Prima ausmacht.

Wo ein tiefgreifender Wandel der Anschauungen stattgefunden hat, da ist es für die Wissenschaft ein oft auch prinzipiell erörtertes Problem, wie viel davon dem verborgenen Geistesleben der Nation und des Zeitalters, wie viel dem bestimmenden Einfluß hervorragender Persönlichkeiten zuzuschreiben sei. Für Knaben und eben heranwachsende Jünglinge steht naturgemäß der einzelne große Mann im Mittelpunkte der Betrachtung; an den kann er sich halten, ihn bewundern, lieben, zu verstehen suchen. Und doch wird es vorkommen, daß man auch in der Schule auf Ansätze veränderter Richtung hinweisen kann und hinweisen muß, die hier und da gleichzeitig hervortreten, auf neue Elemente des Denkens, die gewissermaßen in der Luft liegen und nur des kraftvollen individuellen Geistes

harren, der sie in sich aufnimmt um daraus ein sichtbar Neues zu erzeugen.

Das trifft in gewissem Sinne gleich für Klopstock zu, der, mit allem was ihn vorbereitet und an ihn anschließt, die große Zeit eröffnet. Die Situation, in die er eintrat, wird durch den Kampf der Leipziger mit den Schweizern bestimmt, in dem es sich um allgemein wichtige und höchst greifbare Gegensätze handelt: Verstand und Phantasie, schulmäßig und volkstümlich, französische oder englische Vorbilder. Besonders lehrreich ist die Art, wie das Dichten in reimlosen Versen aufkommt, eine Neuerung, die nicht eigentlich erst Klopstock zum Vater hat. In Berlin ging mit ihm gleichzeitig Ramler ähnliche Wege; und Gottsched selber hatte (noch 1742 in der dritten Auflage seiner „Kritischen Dichtkunst") eigene Proben dieser Gattung gegeben und dabei den Wunsch geäußert, „daß einmal ein glücklicher Kopf, dem es weder an Gelehrsamkeit noch an Witz noch an Stärke in seiner Sprache fehle, auf die Gedanken gerate, eine solche Art von Gedichten zu schreiben". Auf den sächsischen Fürstenschulen war es ein Hauptstück des Unterrichtes, Hexameter und Distichon wie die Formen der Ode durch Übung in lateinischen und griechischen Versen den Zöglingen geläufig zu machen; bis in unsere Zeit herein hat diese Tradition bestanden, erst durch das Jahr 1891 ist sie in Pforte zerstört worden. Dort war Klopstock gebildet, er also wie berufen das von Gottsched Gewünschte zu leisten. Aber als er es tat, da erschrak jener vor der Wirklichkeit und hätte gern seine Aufmunterung zurückgenommen (1751 in der vierten Auflage der Dichtkunst). Er hatte richtig empfunden, was in der Entwicklung der Poesie sich vorbereitete; aber es fehlte ihm die Kraft, nicht nur, es selber zu schaffen, sondern auch, als es mutig hervortrat, es anzuerkennen.

Daß die Herrschaft dieses Mannes gebrochen wurde, wird man für notwendig und gut erklären, und doch die Schüler warnen, daß sie Lessings Urteil über ihn (im 17. Literaturbriefe) nicht nachsprechen. Lessing stand in offenem Streite gegen Gottsched, von dessen Geschmacksrichtung er sich durch

eigene Kraft befreit hatte: so konnte er nicht gerecht sein. Er verlangt, jener hätte, um das deutsche Drama zu veredeln, nicht französische Muster herbeiholen, sondern auf Shakespeare zurückgreifen sollen, dessen Art dem deutschen Geiste viel verwandter sei als die der Franzosen. Eben deshalb war er zur Reinigung des deutschen Geschmackes — und die war das erste, was not tat — am wenigsten geeignet: ein Extrem kann immer nur durch das gegenüberliegende Extrem bekämpft werden; allmählich mag man sich dann, wie in Pendelschwingungen, der richtigen Mitte nähern. Lessing selbst hat wenige Jahre später, als er in der Hamburgischen Dramaturgie (St. 73) auf eine Nachahmung Shakespeares zu sprechen kam, ausdrücklich davor gewarnt; nicht das Beispiel des großen Briten, sondern die Gesetzgebung des Aristoteles ist ihm nun das, was die deutschen Dichter zu höherer Vollkommenheit führen soll. Dabei geht er mit der Auslegung oder vielmehr Umdeutung, welche die aristotelischen Regeln bei den Franzosen gefunden haben, scharf ins Gericht; eine Kritik, die ebenso mustergiltig ist, wie der Irrtum den sie trifft als Typus gelten kann. Überall in der Welt wiederholt sich dies: aus gegebenen Zuständen und Verhältnissen erwachsen mit innerer Notwendigkeit bestimmte Gewöhnungen, in der Literatur bestimmte Darstellungsweisen; das Übereinstimmende darin fällt allmählich auf, es wird beobachtet, untersucht, in Form eines Gesetzes ausgesprochen; und die so entstandene, aus freien Erzeugnissen abstrahierte Regel wird nun von den Späteren als Vorschrift angenommen und weitergegeben, nach der sich ein jeder beim eigenen Schaffen, auch unter völlig veränderten Umständen, zu richten habe. Der frische Zug der Kritik, womit Lessing (H. Dr. 44—46) die berühmten drei Einheiten auf ihren Ursprung zurückführt, um von hier aus die Ängstlichkeit wie die Umgehungskunst der Franzosen zu verspotten, muß jeden, der das zum erstenmale liest, aufs lebhafteste anregen. Freilich bedarf es dann demgegenüber der Warnung, die Werke eines Corneille und Racine nicht gering zu schätzen. Was dem Geist einer ganzen Nation in vollkommener Weise

Ausdruck verliehen und Generationen hindurch Nahrung gegeben hat, kann nicht etwas an sich Unbedeutendes sein.

Dasselbe gilt von einem der Alten, der auf die deutsche Dichtung des achtzehnten Jahrhunderts starken Einfluß geübt hat und zu dem Klopstock und Lessing, auch noch Schiller, in einem wesentlich anderen Verhältnisse standen als wir heute. Den Wandel der Anschauungen kann man sich klar machen, ohne gegen Vergil oder seine damaligen Bewunderer ungerecht zu sein. „Das epische Proömium bei Homer, Vergil und Klopstock“ ist ein ergiebiges Aufsatzthema. Die Eingangsverse von Ilias, Odyssee, Aeneïs kennen die Primaner, die des Gymnasiums auswendig; nun kommt der Messias dazu. Kein geringerer als Lessing selbst hat in den „Briefen“ vom Jahre 1753 (Nr. 15—19) die Vergleichung unternommen. Seinen Wegen wird der Schüler folgen und wird doch, vielleicht sogar ohne Hilfe des Lehrers, finden, daß er an einer entscheidenden Stelle den Führer verlassen muß. Lessing spricht durchweg so, als beruhe die Form des Einganges, in welcher Anrufung und Inhaltsangabe verbunden sind, auf einem an und für sich bestehenden Gesetze der epischen Poesie, das Homer nur besser befolgt habe als Vergil. In Wirklichkeit ist es doch auch hier so, daß diese Form eben deshalb zu einer Art von Gesetz geworden ist, weil sie bei Homer gegeben war; ihn ahmten die Späteren nach, ohne sich doch dem Einfluß ihrer Zeit und des Vorstellungskreises, in dem sie lebten, entziehen zu können. So erklären sich zum Teil bei Vergil und Klopstock die Abweichungen von Homer, in denen Lessing ein Zeichen geringerer persönlicher Bescheidenheit sah. Die historische Betrachtungsweise war ihm noch fremd; erst Herder hat sie in die Literatur eingeführt. Indem wir mit den Schülern von einem Standpunkt zum andern fortschreiten, vielleicht noch zur Ergänzung die entsprechenden Stücke aus Tasso und Milton neben die bekannteren Beispiele stellen, eröffnet sich ein Ausblick in den weiten Zusammenhang der Weltliteratur, ohne daß irgendwie die Grenze vergessen würde, die dem Interesse und Verständnis eines Primaners naturgemäß gezogen ist.

Von Klopstocks Leben ist nicht allzuviel zu erzählen. Dafür wird man gern bei den geselligen Beziehungen verweilen, die sich um ihn gebildet haben, im Anschluß an „Wingolf“ den Leipziger Freundeskreis skizzieren, ausführlicher die Dichter des Hains besprechen, denen sich Bürger ungezwungen anreiht, durch deren jugendlich begeistertes Treiben hindurch sich die Nachwirkung von Klopstocks Auftreten bis zu Stolbergs und Vossens Homer-Übersetzung verfolgen läßt. In ähnlicher Weise wie um Klopstock gruppiert sich um Lessing eine Anzahl unverächtlicher, doch aber an allgemeiner Bedeutung zurückstehender Geister: Gleim und Kleist, Moses Mendelssohn, Ramler und der vielgeschmähte Nicolai. Ein Mann, den Lessing seiner Freundschaft gewürdigt hat, darf nicht lieblos und verständnislos mit dem Vorwurf „der flach rationalistische“ abgetan werden, am wenigsten im Unterricht und der Jugend gegenüber, die so gern bereit ist Schlagworte aufzugreifen. Der Verfasser des Werther hatte wohl Grund, über ihn zu spotten; wir lachen, wenn in der Walpurgisnacht den Aufklärer die Geister, die er vertrieben zu haben glaubt, ängstigend umdrängen. Aber wir dürfen nicht vergessen, daß die Aufklärung an sich eine kraftvolle und heilsame Bewegung war, die sich nur dadurch ins Unrecht gesetzt hat, daß sie nicht aufhören wollte, als ihre Aufgabe erfüllt war, vielmehr fortfuhr mit nüchterner Kritik nun auch solche Schöpfungen anzugreifen, für deren freies Wachstum sie selber den Boden hatte bereiten helfen. War das mehr als menschlich? oder weniger als menschlich? Auch ein verwandter Begriff unserer Zeit — „Bildung“ — bedeutete ursprünglich etwas Gutes; und was für ein greuliches Phantom ist daraus geworden! Für Nicolai wird es wie für Gottsched der Nachwelt nicht schwer, ein gerechteres Urteil zu finden. Und dazu wollen wir auch in der Schule anleiten, wo Lessings Lebensgang einen natürlichen Anlaß bietet, von denen zu sprechen die in seiner Entwickelung eine Rolle gespielt haben. Dieser Zusammenhang vermittelt den einzelnen die Teilnahme des Schülers, und sorgt dafür daß sie festgehalten werden. Dabei wird sich eine Empfindung des eigenartigen

geistigen Lebens, dessen Mittelpunkt in Berlin der große König war, fast von selber einstellen. Über die merkwürdige Schrift seines Alters: 'De la Littérature allemande' (1780), habe ich gern einmal in einem Vortrag, wie die Primaner sie halten, berichten lassen. Auch sie ist ein Beitrag, ein schmerzlicher Beitrag, um zu zeigen, was historisch-bedingt-sein heißt, zugleich aber in ihren Vorschlägen in bezug auf Erziehung und Unterricht noch heute eine Fundgrube positiver, fördernder Gedanken[2]).

Der Gewinn, der sich für die Jugend aus Lessings Werken ziehen läßt, kann gar nicht überschätzt werden; nur freilich kommt es hier wie überall darauf an, mit welchen Augen man den großen Mann ansieht. Wer sich kritiklos und unterwürfig ihm ergibt, den wird dieser kühne Geist nicht befreien, sondern vollends zum Sklaven machen. Nicht nur von ihm, auch an ihm haben wir zu lernen. Fast an allen Stellen, wo Lessing in die Entwickelung des menschlichen Denkens eingegriffen hat, bestehen heute die Resultate nicht mehr, zu denen er gelangt ist; aber überall ist er es gewesen, der ein Problem in frische Bewegung brachte und in die Diskussion Gedanken hineinwarf, die noch immer mächtig nachwirken. Nicht das was er fand war das Bleibende, sondern die Art wie er suchte: das muß auch den Schülern klar werden. Und dafür trifft es sich aufs glücklichste, daß auch die wichtigsten der Schriften, die kämpfend und weiterführend an Lessing angeknüpft haben, dem Bestande der klassischen Schullektüre oder doch ihrem Gedankenkreis angehören.

Das beste Beispiel bietet der Laokoon. Während des Lesens wird man den mächtigen Eindruck der Beweisführung nicht stören, ihn etwa noch durch das Zeugnis verstärken, das Goethe in Dichtung und Wahrheit (Buch VIII) davon abgelegt hat; aber gleich nachher tritt Herder hinzu mit Einwendungen und Bedenken, die erwogen werden wollen, und aufs neue zu der Erkenntnis führen, daß die Auffassung Homers, wie Lessing sie gibt, einer wesentlichen Ergänzung bedurfte. Die Laokoongruppe selbst mit all ihren Feinheiten wird uns erst durch Goethe recht gedeutet; und auf den wenigen Seiten, die er darüber geschrieben

hat, findet auch das Verhältnis der beiden Künste, vor allem aber die Frage welchen Augenblick der Bildner darstellen solle, eine von Lessing abweichende, treffendere Bestimmung. Schließlich wird der Lehrer nicht unterlassen dürfen, über die Entstehungszeit des Kunstwerkes mitzuteilen, was heute die Wissenschaft sagt, und durch Abbildungen, die er vorlegt, den Zusammenhang mit der pergamenischen Kunstrichtung anschaulich zu machen. Ein ähnliches Verhältnis besteht in kleinerem Maßstabe für die Abhandlung über den Tod. Auch hier sind Lessings Gedanken durch Herder fortgesetzt worden, und mit den Mitteln der neueren Archäologie ist der Gegenstand in einer schönen Studie von Robert in allseitige Beleuchtung gerückt[3]).

„Die erste der Abhandlungen über die Fabel, ein Muster positiver Kritik": solches Thema wird man immer wieder gern bearbeiten lassen. Die Art, wie Lessing die von anderen aufgestellten Definitionen prüft und sichtet und aus jeder ein Körnchen Wahrheit, ein Element der sich allmählich aufbauenden eigenen Erklärung herausholt, ist vorbildlich geblieben und ist oft genug nachgebildet worden. Vielleicht zu oft. Denn wie es Nachahmern zu gehen pflegt, daß sie etwas Äußerliches für die Hauptsache ansehen, so haben auch hier viele, die über eine wissenschaftliche Frage schrieben, die Aufzählung früherer Ansichten treulich geleistet, aber unterlassen, daraus für die eigene Untersuchung irgend einen Gewinn zu ziehen. Auch das ist sozusagen eine historische Entwickelung, die freilich über das Gebiet der Schule hinaus liegt; doch kann durch gelegentlichen Hinweis darauf vielleicht ein künftiger Doktorand vor der Unart bewahrt werden, seine Erstlingsarbeit mit einem Haufen unfruchtbarer Literaturangaben zu belasten. — In sich geschlossener ist Lessings zweite Abhandlung: „Von dem Gebrauche der Tiere in der Fabel". Hier aber macht sich wieder der Fehler seiner Tugend bemerkbar: gar zu scharfsinnig erklärt er das Vorhandene aus verständiger Überlegung bewußt schaffender Menschen; es als unwillkürlich Gewordenes zu betrachten, der Gedanke kommt ihm nicht. Da greift nun Jacob Grimm ein mit dem prächtigen Einleitungs-

kapitel seines „Reinhart Fuchs“, in dem er den Gedanken durchführt, daß die Fabeln versprengte Überreste eines uralten volkstümlichen Tierepos seien. Noch ist es mir deutlich in Erinnerung, wie ich als Primaner, wo wir bei meinem Vater diese Dinge lasen, mich dagegen sträubte, die Überlegenheit der Grimmschen Denkweise anzuerkennen. So wird es manchem jugendlichen Leser gehen, der noch im Banne von Lessings Dialektik steht. Ganz einfach verteilt sind Recht und Unrecht auch wirklich nicht: die Lehrfabeln sind doch im einzelnen Erzeugnisse des Verstandes; nur der Stoff, aus dem sie gebildet wurden, alt überliefert, nicht frei erfunden. Mag man so oder anders das Verhältnis formulieren, es lohnt sich ihm tiefer nachzugehen — am besten mit Hilfe eines Lesebuches, in dem Grimms Aufsatz „Wesen der Tierfabel“ enthalten ist, so daß er in Ruhe besprochen werden kann —; und dabei führt der Weg mit Sicherheit zu einer neuen Anschauung vom Wandel der literarischen Begriffe.

In fast noch entschiednerem Gegensatze zu Lessing hat sich in der Theorie des Dramas die Forschung weiterbewegt. Da mögen die Schüler sehen, wie man eben von ihm den Mut lernen soll, auch einem berühmten Manne zu widersprechen. Und wenn der Lehrer von dem zähen Widerstand erzählt, den Jacob Bernays[4]) mit seiner Entdeckung zu besiegen hatte, so beginnen sie zu verstehen, daß in Wahrheit gerade diejenigen einen großen Mann verleugnen, die scheinbar pietätvoll auf der Stufe der Erkenntnis, die er erreicht hatte, für immer verharren wollen. Selbst heute noch gibt es Schulbücher, in denen unentwegt Katharsis als „Reinigung der Leidenschaften“ erklärt wird, vielleicht gar mit dem Hinzufügen: Aristoteles habe eigentlich nur „Entladung“ der Leidenschaften, „Befreiung“ von einem das Gemüt quälenden Drange gemeint, Lessing habe ihn „unbewußt vertieft“. Und dieselben Leute, die sich fürchten anzuerkennen, daß der Verfasser der Dramaturgie einmal den Aristoteles mißverstanden habe, nehmen, wo Lessings Autorität mit einer noch höheren zusammenstößt, ihm selbst gegenüber die Miene des

zurechtweisenden Pädagogen an. Es ist peinlich zu sehen, was in Büchern, aus denen künftige Studenten etwas lernen sollen, über Lessings theologische Polemik geschrieben werden kann: „fälschlich“ unterscheide er drei Stufen von Offenbarung, seine Auffassung von Religion und Sittlichkeit sei schief; so habe er die „flachrationalistischen“ Abhandlungen des verstorbenen Reimarus überschätzt. Alle Achtung vor einem Lehrer, der Bedenken trägt den Fragmentenstreit mit jungen Leuten zu erörtern, oder der, wenn er es tut, dazu sagt, er selbst denke über diese Dinge ganz anders und der Standpunkt der „vernünftigen Verehrer Gottes“ müsse heute als verlassen gelten. Aber Achtung verdient auch Lessing, verdient er auch da, wo man meint sich gegen ihn wehren zu müssen; und mit Prädikaten, wie sie bei der Korrektur von Schüleraufsätzen geläufig sind, läßt sich das, was vor hundert Jahren viele der besten Männer gedacht haben, nicht abtun. Wir treiben hier doch „Geschichte“ der Literatur; da gilt es vor allem, den wichtigsten Grundsatz geschichtlicher Erkenntnis zu würdigen: daß jede Erscheinung, so siegesbewußt und siegreich sie auftreten mag, bestimmt ist einer folgenden Platz zu machen, von der sie überwunden wird und in die, was sie selbst Bleibendes hatte, in veränderter Gestalt aufgeht.

Daß, wer dem einen von zwei Streitenden zustimmt, darum nicht nötig hat auf den anderen zu schelten, kann man aus dem Eingang zum ersten der „Kritischen Wälder“ lernen, wo die Arbeitsweise Winkelmanns und die Lessings verglichen werden. Hier tritt sogleich der neue Gedanke deutlich hervor, den Herder in die literarische Wissenschaft eingeführt hat: geistige Erzeugnisse verwandter Art nicht schlechtweg nebeneinander zu stellen, sondern jedes einzelne und seinen Urheber erst aus den Bedingungen zu verstehen, unter denen er geschaffen hat, mögen diese nun in der persönlichen Anlage, die ihm verliehen war, oder in Zeit und Volk, denen er angehörte, gegeben sein. Herder hat dann diese Betrachtungsweise über die einzelnen hinaus auf Leistungen ganzer Nationen ausgedehnt. Es scheint uns heute natürlich, so zu denken; und doch wird oft genug dagegen gefehlt. Vollends

die Jugend weiß noch nichts von der gegenseitigen Abhängigkeit aller menschlichen Dinge, und soll zur Gerechtigkeit, der schwersten Tugend, erst erzogen werden; dazu können Herders Schriften wesentlich helfen. Keinen großen Unterschied macht es, welche Stücke man zu lesen gibt: die Preisarbeit von den „Ursachen des gesunkenen Geschmacks bei den verschiedenen Völkern“ oder Abschnitte aus den „Ideen zur Philosophie der Geschichte“, die „Älteste Urkunde des Menschengeschlechts“ oder die Briefe „über Ossian und die Lieder alter Völker“.

Diese letzten werden auf alle Fälle berührt werden, wenn von dem Einfluß die Rede ist, den in der zweiten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts das Volkslied ausgeübt hat. Hier stehen wir wieder vor einer Bewegung, die an mehreren Stellen zugleich einsetzte und mit elementarer Gewalt sich verbreitete, wenn sie auch von einzelnen bedeutenden Männern in erkennbarer Weise gefördert worden ist. Im Jahre 1749 stellte die Akademie zu Dijon die Preisfrage: Si le rétablissement des Sciences et des Arts a contribué à épurer les moeurs? Rousseau verneinte diese Frage, und begann damit (Discours sur les Sciences et les Arts, 1750) seinen großen Protest gegen das Gekünstelte, Naturfremde, Ungesunde der herrschenden Bildung, der er elf Jahre später im Émile das ausführliche Programm einer schlichten und echten, auf die Natur zurückgreifenden Erziehung gegenüberstellte. In derselben Zeit war es, daß man auf dem Gebiete der Poesie die Freude am Urwüchsigen empfand und suchte. Selbst Lessing, der gelehrte, verstandesscharfe, ist von einem Hauche dieses Geistes berührt worden; im 33. Literaturbriefe (1759) wies er auf das Lied eines Lappländers hin und teilte zwei kleine littauische Lieder mit, um zu zeigen, „daß unter jedem Himmelsstriche Dichter geboren werden und daß lebhafte Empfindungen kein Vorrecht gesitteter Völker sind“. Der Hauptanstoß ging aber von England aus, wo 1765, fünf Jahre nach dem ersten Hervortreten Ossians, die Reliques of ancient English poetry des Bischofs Percy erschienen, ein Buch, das wir als Studenten aus Rudolf Hildebrands

Vorlesungen liebgewinnen mußten und das ich jedesmal den Primanern mitbringe und zu eigenem Besitz und Studium empfehle. — Anziehend und lehrreich ist es, an einzelnen Beispielen das Fortwirken von Motiven, die der Volkspoesie entstammen, zu beobachten, indem man etwa den Quellen von Bürgers Lenore nachgeht oder Goethes Erlkönig mit zwei unter sich wieder sehr verschiedenen dänischen Stücken, „Erlkönigs Tochter“ und „Elvershöh“, zusammenstellt. Eine bequem zugängliche und nicht leicht auszuschöpfende Schatzkammer sind auch heute noch Herders „Stimmen der Völker“; und er ist es gewesen, der zuerst den Deutschen das Verständnis für Volkspoesie erschloß und durch seine Sammlung den Antrieb zu allen späteren Unternehmungen der Art gab. Vor allem ist Goethe durch ihn beeinflußt, dessen Balladen in umgekehrter Richtung einen Anhalt geben die Elemente aufzusuchen, die im Volksliede als besonders charakteristisch empfunden werden und deshalb in Besitz und Gebrauch eines bewußt schaffenden Dichters übergegangen sind.

Damit ist schon auf den dritten Punkt hingedeutet, um dessen willen Herder eingehende Betrachtung verdient: sein Verhältnis zu Goethe. Dieser selbst berichtet uns, was alles er in Straßburg von dem älteren und reiferen Genossen empfangen hat, wie ihm eben für deutsche Volksdichtung hier der Sinn geweckt, Ossian Homer Shakespeare ihm vertraut wurden, wie er durch eine nicht immer freundliche Kritik erst zur vollen Aufbietung der eigenen Kräfte sich angestachelt fühlte. Wenn man diese Abschnitte in Dichtung und Wahrheit liest, so meint man noch etwas von der Lust zu spüren, die es dem Jüngling gewesen war, endlich einen Stärkeren gefunden zu haben, mit dem er ringen, an dem er wachsen konnte.

Ein Ereignis dieser Art wiederholte sich zwei Jahrzehnte später in noch großartigerem Maßstabe. Darüber, daß der Lebensgang unserer beiden großen Dichter in der Schule ausführlich behandelt werden soll, besteht wohl kein Streit. Hier mag man denn gern auch ins biographische Detail eingehen;

die Fülle des Bedeutenden darin ist so groß, daß auch eine unsichere Hand nicht leicht völlig fehlgreifen wird. Das, worauf der Blick immer gerichtet bleiben muß, ist die innere Entwickelung, bei Schiller bis zum Wallenstein, bei Goethe bis zur Rückkehr aus Italien. Aber den Höhepunkt bildet doch der Freundschaftsbund zwischen beiden und die Art wie er nach langem Kampfe geschlossen wurde, und dies scheint noch nicht so allgemein anerkannt zu sein, wenn man aus der flüchtigen Behandlung schließen darf, die der Gegenstand selbst in den besseren Lehrbüchern gefunden hat. „Geschichte" will doch in das Verständnis dessen, was geschehen ist, einführen; geschehen aber kann im Gebiete des geistigen Lebens nichts Größeres, als wenn zwei starke Geister von verschiedener, ja widersprechender Anlage zusammentreffen, aneinander sich reiben, wechselweise sich anziehen und abstoßen, um dann schließlich durch die überwältigende Kraft eines gleichartigen hohen Berufes vereint und zu gemeinsamem Schaffen geleitet zu werden. Diesen Kampf und Sieg zu betrachten sind wir in unserem Falle — ein beispielloses Glück — mit den besten Mitteln ausgerüstet.

Schillers Briefe an Körner geben wiederholtes Zeugnis über den Eindruck, den er von Goethe empfing: er „könnte seinen Geist umbringen, und ihn wieder von Herzen lieben". Daß Goethe sich mit Absicht von ihm zurückhielt, bestätigt und erklärt er selbst in dem kleinen Aufsatz, den er „Erste Bekanntschaft mit Schiller" überschrieben hat. Und hier teilt er in wenigen Sätzen das Gespräch mit, das, an die Metamorphose der Pflanzen anknüpfend, ihn endlich dazu gebracht hat, den jüngeren, ihm ebenbürtigen Mann zu verstehen. Wenn irgend etwas aus Goethes Werken Anspruch darauf hat, mit Primanern aufs genaueste durchgearbeitet zu werden, so ist es der Bericht über diese Unterhaltung, die einen Einblick in die ganze Weltanschauung der beiden gewährt, indem sie um einfache, auch dem jugendlichen Sinn verständliche Probleme sich bewegt. Schwerer zu bewältigen sind die Briefe, die wenige Wochen später (Ende August 1794) gewechselt wurden; wie viel aus ihnen mitzuteilen

ist, läßt sich allgemein nicht sagen, es muß vor allem nach der Fassungskraft der Schülergeneration, die man gerade vor sich hat, bestimmt werden. Leider ist hier auch durch den Stoff eine Grenze gegeben: im September war Schiller vierzehn Tage lang bei Goethe zu Besuch; und der unschätzbare Gewinn, den ihnen der vertraute persönliche Gedankenaustausch verschaffte, bedeutet für unsere Nachrichten darüber einen Verlust. Aber in ihren Werken mag man den wechselseitigen Einfluß weiter verfolgen. Schillers Anteil an Wilhelm Meister läßt sich in der Schule nur eben erwähnen; umgekehrt aber kann man deutlich sehen, wie Goethe den Freund schrittweise von der Philosophie zur Gedankendichtung, von da zur Ballade, endlich zum Drama lockt, und so den in Wissenschaft und Forschung Vertieften der Aufgabe wiedergewinnt, ein Geschautes poetisch zu gestalten. Und in ganz gleichem Maße zeigen beide während dieser Periode ein erhöhtes Lebensgefühl. Eine so freudige, den Menschen aufgeschlossene Stimmung, wie sie in der einleitenden Elegie zu Hermann und Dorothea sich ausspricht, würde Goethe für sich allein nie wiedererlangt haben; und Schillers Gedicht „Das Glück" läßt empfinden, wie die Regungen von Unmut und Neid, die sich einst in den Briefen an Körner geäußert hatten, jetzt völlig überwunden waren. Wer mit Verständnis den Wandel begleitet hat, den die Gesinnung des Dichters in den neun dazwischen liegenden Jahren durchgemacht hat, dem ist eins der wertvollsten Stücke deutscher Literaturgeschichte lebendig geworden. —

Die gegebenen Proben werden ausreichen, zu zeigen wie Literaturgeschichte und Lektüre sich gegenseitig durchdringen können. Den Rahmen bildet ein Vortrag des Lehrers — wobei immerhin die Schüler sich Notizen machen mögen[5]); was den Rahmen füllt, ist gemeinsame Arbeit, die überall an etwas Gelesenes anknüpft. Allerdings würde sich dem Umfange nach mehr erledigen lassen, wenn den Schülern die Gedanken fertig und im Zusammenhang überliefert würden; aber was sie allmählich selbst gewinnen, dringt tiefer ein und wird zu dauern-

derem Besitz erworben. Und ein Mittel, auch den Verlust an Stoffmenge einigermaßen wieder einzubringen, bieten die Vorträge der Schüler, die seit 1892 zur vorgeschriebenen Leistung in den oberen Klassen gehören. Als das Gebiet, dem Aufgaben dazu entnommen werden sollen, gelten mit Recht in erster Linie Personen und Werke der Literatur. Läßt man dabei den Schülern ganz freie Wahl, so geht der Zusammenhang mit dem sonstigen Gange des Unterrichts und damit für die Masse der Zuhörer der Trieb zum Aufmerken verloren. Anders, wenn zu Anfang des Semesters eine größere Zahl von Themen zur Auswahl gestellt wird, die dem Hauptgegenstande, der die Klasse beschäftigt, angehören oder doch verwandt sind. So wird für alle, die teil nehmen, der Kreis dessen, was ihren Sinn berührt, durch eine Reihe innerlich verbundener Beiträge erweitert; und zwar nach zwei Seiten hin.

Zunächst ist es auf diese Art möglich, die Schätze der klassischen Periode mehr auszunutzen. Wiederholt habe ich in Schülervorträgen kleinere Schriften von Herder behandeln lassen, von Lessing Schiller Goethe solche Stücke, die überhaupt oder gerade im laufenden Semester sonst unbesprochen geblieben wären: Philotas, die Anmerkungen über das Epigramm, Partien aus den Antiquarischen Briefen, Fragmente wie Elpenor, Nausikaa, Demetrius, ein einzelnes gedankenreiches Gedicht, eine Schillersche Abhandlung, Goethes Briefe aus Sizilien. Themata wie „Lessings Beziehungen zu Voltaire, Klopstock bei Lessing, bei Goethe und Schiller, Goethe und Shakespeare, Goethe und das Volkslied“ verfolgen den aus dem Unterrichte des Lehrers vertrauten Gedanken, das Zusammentreffen bedeutender Persönlichkeiten oder den Einfluß einer literarischen Erscheinung zu beobachten. Auch einen Teil der biographischen Erzählung kann man an die Schüler abtreten, so daß sie etwa über bestimmte Abschnitte aus Goethes Leben, über seine amtliche Tätigkeit, oder über Dichtergestalten wie Ewald v. Kleist, Bürger, die Genossen des Hainbundes berichten. Und nun wird solche Behandlungsweise auch auf die Zeiten ausgedehnt, die in der Regel von einer Durch-

nahme im Unterricht ausgeschlossen bleiben: vor Klopstock und nach Goethe.

Am besten ist es wieder, wenn eine geschichtliche Beziehung die Brücke bildet. Der siebzehnte Literaturbrief mit seiner Kritik von Gottsched's dramaturgischer Wirksamkeit fordert dazu auf, Beispiele der Gattung, die von Leipzig aus bekämpft wurde, zu betrachten. So wird man auf Andreas Gryphius und auf andere Dichter in Tiecks „Deutschem Theater" zurückgeführt, die nicht wertvoll genug sind um gemeinsam besprochen zu werden, aber für das kurze Referat eines Schülers angemessenen Stoff bieten. Eine durch Proben belebte Charakteristik älterer deutscher Volkslieder, etwa des 16. Jahrhunderts, dient dazu, das durch Herder angeregte Interesse weiter zu pflegen. Klopstocks Messias wurde vorher, der Einleitung wegen, mit Vergil und Homer verglichen; auch Milton wurde genannt, der ihm zeitlich und stofflich so viel näher steht. Dieser hört auf, den Primanern ein bloßer Name zu sein, wenn einer aus ihrer Mitte den Inhalt von einem oder zwei Gesängen des Verlorenen Paradieses erzählt. Und wenn ein paar andere Heliand und Otfried ebenso behandeln, so ist hier wieder eine innerlich verbundene Reihe gewonnen, die sich durch Jahrhunderte erstreckt; der Lehrer braucht nur wenig an Erläuterung hinzuzutun. Eine praktische Schwierigkeit, für Vorträge dieser Art das Material herbeizuschaffen, besteht heute nicht mehr[6]); eher wohl für die neuere und neueste Literatur. Da muß denn die Schule aushelfen, am besten durch die Klassenbibliothek der Prima; manches wird auch der Lehrer persönlich herleihen können. Mit solcher Hilfe haben wir einmal im Anschluß an Julius Cäsar eine Reihe jüngerer Römerdramen, die alle mehr oder weniger durch Shakespeare beeinflußt sind, in kurzen Schilderungen uns vorführen lassen: „Brutus und Collatinus" von Lindner, Heinrich Kruses „Brutus" — der keine Nachahmung sein soll! — Geibels „Sophonisbe", Wilbrandts „Gajus Gracchus". Eine ähnliche Gruppe bildeten ein andermal, als die Braut von Messina gemeinsam gelesen war, die Schicksalstragödien von Zacharias Werner bis zu Grillparzer

und Platen. In anderem Sinne verbunden, als Persönlichkeiten von gleichem Streben, machen die Dichter der Befreiungskriege ein Ganzes aus, zu dessen Würdigung deutsche Primaner gern bereit sein werden. Schließlich steht ja auch nichts im Wege, zur Abwechslung einmal völlige Freiheit der Wahl zu gestatten, und abzuwarten was für ein Bild da herauskommt.

Die Meinung, daß in der Schule nur das eigentlich Klassische durchgenommen werden dürfe, ist wohl überall im Schwinden. Ludwig, Hebbel, Grillparzer gehören an den meisten Orten schon zum festen Bestande der deutschen Lektüre. Hebbels Nibelungen regen zu eindringlichen Fragen an. Der dramatische Dichter steht hier zu seinem Stoff in eben dem Verhältnis, das für die griechischen Tragiker eine fast ausnahmslose Regel bildete. Schon diese Parallele ist lehrreich; aber nun wird man weiter zusehen, was und wie und warum bei der Umschaffung ins Dramatische geändert ist. Und man wird die Weisheit des Dichters bewundern, der auch Mängel in Vorzüge zu verwandeln verstanden hat, indem er aus einem unklaren Gemisch heidnischer und christlicher Anschauungen, das im Epos als Spur seines allmählichen Wachstums stehen geblieben ist, wieder den weltgeschichtlichen Gegensatz gemacht hat, der nun gewissermaßen vor unseren Augen ausgefochten wird. Auch auf Richard Wagners Trilogie die Betrachtung auszudehnen hat seine Schwierigkeit, weil die Quellen, aus denen er geschöpft hat, erst um dieser Vergleichung willen aufgesucht werden müßten; das wird man besser dem privaten Interesse einzelner überlassen. Parsival dagegen und die Meistersinger finden in Wolframs Epos, in Hans Sachs und Goethes Gedicht über ihn einen im voraus gegebenen Anhalt, von dem aus man wieder auf eine eigene Art das Fortleben von Gedanken und Gestalten in der Literatur anschauen mag. Kollegen von mir haben beide Werke als Gegenstand kursorischer Lektüre und zur Gewinnung unverbrauchter Aufsatzthemata mit Erfolg herangezogen.

So wenig wie den Schöpfer des neuen Musikdramas braucht man irgend einen Modernen als Gast im deutschen Unterrichte

zu scheuen. Je mehr der Lehrer selbst an literarischen Erscheinungen auch der Gegenwart Anteil nimmt, desto besser wird er imstande sein durch gelegentliche Erwähnung und Hindeutung das Interesse der Schüler zu wecken und zu fördern. Nur irgendwelche handbuchmäßige Vollständigkeit wäre hier noch weniger am Platze als für die Zeit der Großen von Weimar. Die Schule darf nicht vergessen, daß außerhalb des Feldes welches sie bestellt die Knaben, zusammen und jeder einzelne, ein Stück inneren Lebens für sich haben, mancher das beste und liebste Stück, und daß dazu nichts natürlicher gehört als die freie und selbständige, nicht auf Schritt und Tritt „planmäßig geleitete" Privatlektüre[7]). Und auch darin wird jene Periode wohl noch für absehbare Zukunft einen Vorzug behalten, daß es ihre Werke sind, in deren genauer Durchnahme die Fähigkeit verständigen Lesens erworben wird. — Oder ist dieser Vorzug ein Nachteil?

II.

Lektüre.

Was man nicht versteht, besitzt man nicht. Goethe.

„Wir wollen uns hier zusammentun und mithelfen zur Rettung der Poesie aus der Umklammerung der Pedanten“: so erklärte der verstorbene Stephan Waetzoldt zu Beginn des zweiten Kunsterziehungstages in Weimar[8]). Und wenn man den Bericht über die Verhandlungen liest, so gewinnt man den Eindruck, daß dort viel guter Wille und rechtschaffenes Streben diesem Zwecke gewidmet worden ist. Zugleich aber erwacht die Sorge, ob es nicht wieder einmal darauf hinauslaufen werde, daß der Teufel durch Beelzebub ausgetrieben werden soll. Die Pedanterie, der man Fehde ansagte, war die des Erklärens. Ein Kunstwerk, so versicherte Otto Ernst, müsse durch die Sinne seinen Einzug halten ins Gefühl; die dafür empfängliche Stimmung zu bereiten, sei die eigentliche Aufgabe des Lehrers. Die Erklärung setze grelle Lichter auf Stellen, die künstlerisch oft die unwichtigsten seien, und verscheuche dadurch die Stimmung, die auf einem Zusammenwirken teilweise und gleichmäßig verdunkelter Vorstellungen beruhe (S. 38). Und er fügte, unter dem Beifall der Versammlung, hinzu: „Kunststunden sind überhaupt keine Unterrichtsstunden, sondern Erlebensstunden“[9]). Ganz schön. Aber die Stunde, die heute, Donnerstag, vormittag von 10 bis 11 Uhr gegeben werden soll, ist eine Unterrichtsstunde; oder wollen wir dreimal wöchentlich „Erlebensstunde“ in den Lektionsplan setzen? Wo es Lehrer gibt — und sie sind doch nicht gar so selten —, die ein Gedicht wirksam vorzutragen verstehen und dazu die feine Kunst besitzen, durch ein paar Andeutungen die

rechte Aufnahme in den jungen Gemütern vorzubereiten, da tun sie es gewiß von selber. Wer das aber nicht vermag, lasse doch ja das Zarte unangetastet und halte sich an die bescheidnere Pflicht des Erklärens; damit kann er immer noch Gutes schaffen. Bewußtes Hinarbeiten auf Stimmung und Eindruck verführt zur Schauspielerei; und wer die ungeschickt betreibt, wird seinen Zuhörern den Gegenstand schlimmer verleiden, als wer zu viel erklärt.

Lichtwarks, des Hamburgers, wertvolle Bemühungen um die Kunst, ein Gemälde zu beschreiben, bezeugen das Recht der überlegenden Betrachtung auch im Reiche der bildenden Kunst. Vorzügliche Proben, wie die verständige Besprechung von Einzelheiten der empfänglichen Aufnahme eines Gedichtes dienen kann, bietet aus eigener Praxis Otto Anthes in seinem auch durch allgemeine Gedanken erfreuenden Schriftchen: „Dichter und Schulmeister“ (1904). In ähnlichem Sinne war bereits in Weimar von Rudolf Lehmann der Geringschätzung des Erklärens entgegengetreten worden. Sehr mit Recht erinnerte er daran, daß man nicht lehren könne, ohne zu rationalisieren; deshalb tue der Unterricht gut von dem rationalen Elemente, das doch in einem jeden Kunstwerke auch enthalten sei, auszugehen (S. 139). Wir dürfen wohl hinzufügen: je gewissenhafter der Verstand das geleistet hat was er vermag, je erfolgreicher das Unverstandene in einem literarischen Kunstwerk von den Elementen befreit wird, die auf persönlicher Schwäche des Lesers beruhten, je mehr man sich der Grenze nähert, jenseits deren das liegt was an sich unbegreiflich ist — desto reiner kann dies nun wirken. Gewiß, Goethes Tasso und Schillers Spaziergang lassen sich nicht auflösen wie eine mathematische Aufgabe; es bleibt immer ein irrationaler Rest, der nur mit dem Gefühl erfaßt werden kann und in dem doch das eigentlich Entscheidende enthalten ist. Aber darum soll man nicht meinen, daß der Oberflächliche reicheren Gewinn habe als der in die Tiefe Bohrende, daß es eitle Mühe sei, zu verstehen was irgend verstanden werden kann. Erst wer danach gerungen

hat, darf mit Goethe bekennen: „Das schönste Glück des denkenden Menschen ist, das Erforschliche erforscht zu haben und das Unerforschliche ruhig zu verehren“.

Wenn ich aus Herders Volksliedern die schottische Ballade „Edward“, oder „Das Geisterroß“ oder „Hussens Kerker“ von Conrad Ferdinand Meyer vorlese, so begnüge ich mich auch, mit ein paar Strichen vorher die Situation zu zeichnen, und hüte mich, den Eindruck, der hier auch bei schlichtem Vortrage nicht ausbleibt, durch eine erläuternde Bemerkung zu stören. Aber Gedichte, die zugleich wertvoll und in den Einzelheiten so leicht zu verstehen sind, gibt es nicht allzu viele. „Und malt auf den glänzenden Matten Der Bäume gigantische Schatten“, oder „Von Menschen wimmelnd wächst der Bau In weiter stets geschweiftem Bogen Hinauf bis in des Himmels Blau“: dergleichen fällt ja auch für den in die Ohren — und also freilich in die Sinne —, der sich nichts dabei denkt. Aber ob das der Absicht des Dichters entspräche? Man wird doch innehalten und durch Nachdenken finden lassen, was gemeint ist; sonst erzieht man zur Gedankenlosigkeit. Einer meiner Kollegen brachte mir kürzlich einen Tertianeraufsatz über das Glück von Edenhall, worin die Worte des Schenken in der Form zitiert waren: „Das Glas ist der Erde Stolz und Glück“. Der Lehrer war eigentlich in seinem Rechte gewesen, die Frage, was in dem Satze Subjekt und was Prädikat sei, nicht zu stellen; aber nun machte der Schüler sein Recht geltend, indem er den für unser Gefühl so einfachen Gedanken mißverstand. Derselbe Herr erzählte mir dann ein heiteres Beispiel aus seiner früheren Praxis in drei Städten unseres Industriebezirks: Lennep, Remscheid und Mülheim a. d. Ruhr. Immer wieder war er dem schier unglaublichen Irrtum begegnet, Schlot und Esse, die der Waffenschmied dampfen läßt, seien Salat und warmes Essen. Und dies beinahe in Solingen selbst, im Bergischen Lande, wo überall Schlote und Essen zum Himmel ragen! Dergleichen Geschichten muß man

erlebt haben, um die Forderung zu würdigen, ein Gedicht solle ohne mühsame Erklärung, durch sich selbst, auf die Stimmung wirken.

Übrigens hat der Verstand nicht bloß das Gröbste zu leisten. In dem Lied von der Glocke ist das Technische des Gusses gewiß Nebensache, aber doch zugleich Grundlage; viel feine Beziehung zwischen der Arbeit und den Gedanken, die sie begleiten, geht verloren, wenn die Arbeit nicht auch um ihrer selbst willen gewürdigt wird; und vielleicht hat gerade dieses sachliche Interesse schon manchem weniger fein organisierten Leser — auch solche gibt es unter der lieben Jugend — den Zugang zu der ganzen Dichtung geöffnet. — „Daß ihm nie mehr als die Hälfte seines Geistes nötig sei": das klingt wirklich wie vermessenes Prahlen. Und so hat der König es verstanden, grob quantitativ: „Nun der halbe dich nicht rettet, ruf den ganzen doch herbei". Erst nachher wird der tiefere Sinn deutlich: „Saite nicht noch Schaft" ist dem innerlich Gebrochenen geblieben. Also hat er früher, wenn er jenes kecke Wort sprach, rühmen wollen, daß er doppelte Waffen zu führen wisse, zugleich ein Sänger sei und ein Held. Wer auf solche Nebentöne einmal geachtet hat, für den klingen sie auch dann mit, wenn er später in ruhigem Flusse das Gedicht hört oder liest, und bereichern den Genuß. „Man muß nicht nur überhaupt hinhören, wenn der Dichter spricht, man muß unter Umständen sehr scharf hinhören", sagt Anthes treffend. Naiver Glaube meint: was deutsch geschrieben sei, in bekannten Lauten und Worten, sei ohne weiteres auch verständlich. Diesen Glauben zu stören ist eine wichtige Aufgabe des Unterrichtes. Mit aus diesem Grunde sind in Prima Klopstocks Oden eine so vortreffliche Lektüre, weil sie auch für ein bloßes Wortverständnis harte Arbeit verlangen, zugleich aber den, der hindurchdringt, durch große Gedanken belohnen, die, wie er nun sieht, nicht anders als in einer Form von strenger Schönheit sich ausdrücken konnten.

Von sachlichen und sprachlichen Erklärungen geht es weiter zu einer Betrachtung des Ganzen, zunächst in bezug auf Anlage

und Gedankengang. „König Karls Meerfahrt“ ist eine einfache Dichtung, vielleicht gar etwas eintönig in der Art, wie die Aussprüche der zwölf Genossen aneinander gereiht werden. Sofort kommt Gliederung und Leben hinein, auch das Einzelne wird charakteristischer empfunden, wenn man bemerkt, wie die Äußerungen ihrem Inhalt nach immer zu zweien zusammengehören. Der das aber bemerkt, ist der Verstand, nicht das Gefühl. Ein ähnliches Verhältnis liegt, noch mehr ins Innere sich erstreckend, dem „Siegesfest“ zugrunde. Gleich die Eröffnung macht ein Gegensatz, der jubelnden Griechen und der klagenden Troerinnen; und so sind auch fernerhin Personen sowohl als Betrachtungen paarweise geordnet. Agamemnon und Odysseus, denen die Heimkehr so Verschiedenes bedeutet; Menelaos und der Lokrer Aias, der eine den rächenden Göttern dankbar, der andere die Willkür des Schicksals scheltend; die beiden großen Gefallenen, Aias und Achill, von Bruder und Sohn gefeiert; zuletzt der fromme Diomedes und der greise Nestor, beide der Besiegten gedenkend: alles eingerahmt von den Worten des Priesters, der befriedigt zurückschaut, und der Seherin, die in eine schlimme Zukunft deutet. Solcher Aufbau ist doch ein Element des Kunstwerkes, ihn anzuschauen ein Element unserer Freude daran. Soll man im „Alpenjäger“, wenn man ihn mit Elfjährigen liest, nicht die Steigerung zum Bewußtsein bringen? nicht die feine Gruppierung der Verse innerhalb der Strophe? wo die beiden letzten, durch den Reim auf sich gestellt, fast überall auch für den Gedanken einen Absatz machen. — An der Pracht der Gestirne mag man sich freuen, auch ohne zu wissen wie sie zusammengehören; ein eigener Reiz liegt doch, wenn man in heiterer Nacht zum Himmel aufblickt, darin, manchen alten Bekannten zu grüßen, indem die Figuren der Sternbilder wiedererkannt werden, die man einst dort aufgesucht und gemerkt hat. Und dabei sind dies rein äußerliche Beziehungen, verglichen mit den Linien und Verhältnissen, die den inneren Bau eines Gedichtes bestimmen.

Das zuletzt erwähnte ist noch aus anderem Grunde ein

lehrreiches Beispiel. In Untertertia ist vielleicht ein Aufsatz danach gemacht worden über das Leben des Alpenjägers, wovon sich mit den aus Gespräch und Erzählung zu sammelnden Zügen recht wohl ein Bild entwerfen läßt; und überhaupt enthalten die acht Strophen nichts, was über das unmittelbare Verständnis der Knaben hinausginge. Darum darf man aber nicht denken, daß dieses Stück nun für immer „erledigt" sei. Auf einer reiferen Stufe kann es zu fruchtbarer Vergleichung dienen mit einem anderen Schillerschen Gedicht, aus dem wir noch genauer die Lebensweise eines Naturvolkes kennen lernen, der Nadowessischen Totenklage. Wie unterscheidet sich die Schilderung in beiden? Das wird schon ein Untersekundaner von selbst fühlen; und es bedarf nicht einmal allzu suggestiver Fragen, um ihn dahin zu bringen, daß er den Unterschied auch aussprechen kann. Damit aber hat er zwei wichtige Grundbegriffe gewonnen. Ob der Lehrer ihm zuletzt auch die Namen, subjektiv und objektiv, dazu gibt, ist von geringem Belang; vielleicht empfiehlt es sich nicht einmal. Aber das, was die Namen bedeuten, kennt er nun, daß es zwei Arten der Darstellung gibt: eine, bei welcher der Dichter an dem was er erzählt oder beschreibt inneren Anteil nimmt, erkennen läßt wie er darüber denkt; und eine andere, bei der er nur den Gegenstand hinstellt, ohne merken zu lassen wie er dazu steht. Ist dies verstanden, so kann man nicht kürzer und kaum deutlicher das Wesen Schillerscher Dichtung bezeichnen, als indem man sagt, daß in ihr ein Stück wie die Nadowessische Totenklage das einzige seiner Art ist.

Ein in einer früheren Klasse besprochenes Gedicht später noch einmal vorzunehmen wird erschwert durch die unglückliche Einrichtung unserer Lesebücher, die auch auf diesem Gebiete jedem Jahrgange sein Pensum zuteilen wollen. Bei den meisten Prosastücken mag das ja kein großer Verlust sein; ein Band Gedichte aber sollte den Knaben immer durch mehrere Jahre und mindestens von Untertertia aufwärts derselbe bis zu Ende begleiten, so daß er ihm ein vertrauter Freund würde, wie es Echtermeyer früheren Generationen von Schülern gewesen ist[10]). Für Schiller und

Goethe läßt sich zum Glück das, was das Lesebuch nicht leistet, leicht ersetzen, weil hier wohl jeder in der Lage ist eine vollständige Ausgabe der Gedichte mitzubringen, aus denen in Prima, wie es der biographische oder irgend ein sachlicher Zusammenhang fordert, reichlich muß geschöpft werden können. Dabei gibt wieder ein Beispiel des Zurückgreifens der Erlkönig, der in Obertertia gelesen und gelernt sein mag; jetzt tritt, durch Herder vermittelt, das dänische Volkslied daneben, durch das Goethe angeregt worden ist. Ein Vergleich zwischen beiden ist ein schönes Aufsatzthema, für das keinerlei Hilfe gegeben zu werden braucht. Der eine findet dies, der andere das; der Lehrer kann sich beinahe ganz als Empfangender verhalten, dem zuletzt nur obliegt, alles im einzelnen Beobachtete, und was an Erklärung versucht ist, zu einer einheitlichen Betrachtung zusammenzufassen. Vielleicht ist auch diese einem begabten Schüler bereits gelungen, während andere an Äußerlichem haften blieben. Die meisten sind etwas ungerecht gegen das schlichte Volkslied, das freilich, zumal in der Übersetzung, viel weniger auf die Sinne wirkt als die Tonmalerei in Goethes Sprache. Doch diesem Unterschiede liegt ein anderer zugrunde, bei dem Vorzug und Schwäche nicht ebenso verteilt sind. Der alte Sänger und sein Publikum glaubten an die Elfen; wenn diese nur genannt wurden, so erwachte in der Erinnerung das Bild der Wiese im Walde, wo im Mondenschein luftige Gestalten webend und schwebend ihr Spiel treiben. Goethes Zuhörer lächelten über solchen Glauben; sollten sie doch für Augenblicke daran teilnehmen, so mußte durch berechnete Kunst ihr Mitempfinden gereizt werden. Aber der verständige Vater spricht beruhigend dazwischen; zuletzt bleibt als Eindruck das Mitleid mit dem sterbenden Kind und seinem Fieberwahn. Herr Oluf dagegen hat die Elfen, die wirklich sind, beleidigt, indem er auf eiligem Ritt ihr Reich berührte; er hat die Liebe ihrer Königstochter verschmäht um seiner sterblichen Braut willen: nun büßt er mit dem Tode die Treue. Fragt man, in welchem der beiden Gedichte ein Hauch des Tragischen wehe, so ist es die dänische Ballade. Und nun lese

man die letzten Verse mit dem Refrain, der nach jeden zwei Zeilen wiederkehren soll:

Die Braut hob auf den Scharlach rot;
Da lag Herr Oluf, und er war tot.
Aber der Tanz geht so leicht durch den Hain.

So fehlt auch die sinnliche Wirkung nicht.

Als ich zum letzten Male dieses Thema bearbeiten ließ, wußte nur einer der Beteiligten etwas von dem tatsächlichen Vorfall, der den äußeren Anstoß zu Goethes Dichtung gegeben haben soll; und dem einen war dadurch der ganze Aufsatz verdorben worden. Er kam nicht los von der philiströsen Vorstellung, daß die Geschichte von dem Bauern erzählt werden solle, der vergebens sein krankes Kind in die Stadt zum Arzt brachte. Auch wo solcher Irrtum vermieden bliebe, müßte doch die Unbefangenheit der Betrachtung leiden, wenn auf diesen Punkt die Aufmerksamkeit gelenkt würde. Ganz anders bei all den Gedichten, in denen die Beziehung auf Selbsterlebtes den Kern der Gedanken berührt. „Adler und Taube" ist an sich anmutig zu lesen, vor allem durch die Schilderung der Natur; es gewinnt doch ganz andere Tiefe, wenn man durch das Bild hindurchsieht und den jungen Goethe erkennt, der in dem behaglich geordneten Dasein, das sich ihm in Frankfurt bot, kein Genüge finden mochte. Einen viel schärferen Protest gegen das Schicksal enthält, aus derselben Periode, nur zwei Jahre später entstanden, „Prometheus". Hier drängt sich denn auch die Person des Dichters stärker hervor; er legt dem Helden Worte in den Mund, die nicht von dessen Standpunkt aus gedacht sind, sondern in denen sich Erfahrung des eigenen Lebens, schmerzliche und stolze, äußert. Dazwischen blicken dann wieder die Züge des Titanen hervor, der den Olympiern trotzt, das Feuer geraubt hat, Menschen bildet. Hier persönliche und mythologische Züge zu sondern, ist sicher eine Aufgabe für den Verstand, der freilich zuletzt bekennen wird: eine reinliche Scheidung ist nicht möglich, die beiden Elemente verhalten sich nicht wie Kleid und Körper; der Dichter hat nicht sich und den anderen verglichen, sondern

hat sich als Prometheus gefühlt, hat die Gestalt des Titanen mit eigenem Blute erfüllt. Ist das nun ein Mißerfolg der verständigen Betrachtung? Im Gegenteil. Nur sie kann dahin führen, daß die wundersame Verschmelzung recht gewürdigt wird. Wer sich von vornherein im Dämmerlichte beruhigt, erlebt nichts Besonderes, wenn er hier wie sonst auf ein volles Verständnis verzichtet; erst im Geiste dessen hat der Verzicht einen Wert, der nach Klarheit gesucht hat und dann doch gesteht: die Auflösung des letzten Geheimnisses bleibt uns versagt.

„Prometheus“ wird man nicht lesen, ohne die „Grenzen der Menschheit“ dagegen zu stellen; und nun kommen die Schüler selbst mit Fragen. Jene völlige Absage an Gott aus dem Munde dessen, den sie als Schüler des Fräulein von Klettenberg, als Vertrauten Jung Stillings kennen gelernt hatten, mußte sie befremden; nun nimmt er allen Trotz zurück und demütigt sich tief: was war denn im Grunde seine Ansicht? — Die läßt sich eben nicht in eine Formel bringen. Aus dem Herzen kommen mancherlei Gedanken; und in einer so reichen Natur, wie die Goethes war, liegen Keime zu sehr verschiedenen, ja entgegengesetzten Entwickelungen. „Ich bin kein ausgeklügelt Buch, Ich bin ein Mensch mit seinem Widerspruch“, sagt Hutten bei Conr. Ferd. Meyer. Einen ganzen Menschen muß man kennen, um seine Stellung zu Gott und Welt zu verstehen. Und da mag man sich Goethe gegenüber nur gleich bescheiden: so lange man selber wächst und sich wandelt, wird man mit ihm nicht fertig. Doch solche Resignation würde nichts Besseres sein als eine Phrase der Bequemlichkeit, wenn sie nicht Hand in Hand ginge mit dem Bemühen, das, was die Lebensgeschichte an psychologischen Stützpunkten bietet, verständig auszunutzen. Und da wird im vorliegenden Falle auch Primanern begreiflich gemacht werden können, wie in den ersten Weimarer Jahren das Wirken in einem großen Beruf, der Verkehr mit edlen Menschen, vor allem Frau v. Stein, den leidenschaftlichen Sinn des Dichters gesänftigt haben.

Wie ein unmittelbares Denkmal des Wandels, der sich da

vollzogen hat, spricht uns „Das Göttliche“ an, in dem die widerstreitenden Ansichten zu einer höheren Einheit verbunden sind. Streng negativ auch hier der Gedanke, daß Natur und Schicksal den Glauben an eine Gottheit, von der die Welt gerecht regiert werde, nicht hervorrufen, nicht einmal zulassen; auf der anderen Seite aber die freudige Zuversicht, daß in dem Denken und Tun edler Menschen eine Macht sich offenbart, die in das natürliche Geschehen selbständig eingreift, also nicht aus ihm abgeleitet sein kann, die aber doch irgendwo ihren Ursprung haben muß und dadurch auf ein jenseitiges Bereich, auf eine höhere Ordnung der Dinge schließen läßt, die irgendwo besteht und die in irdische Wirklichkeit umzusetzen nun eben die Aufgabe der Menschen ist. An die Bevorzugten unter ihnen wendet sich der Dichter mit der Aufforderung: Seid edel und gut; folgt dem Denkbilde der höheren Wesen, die ihr aus angeborener Kraft ahnt, damit durch euer Tun die Menge veranlaßt werde an jene zu glauben, und nun auch ihrerseits Kraft und Mut gewinne dem Vorbilde nachzustreben. In diesen Gedanken ist eine deutliche Wechselbeziehung: die geahnte Gottheit soll dem führenden Menschen der Grund des Handelns sein, damit dieses sein Handeln den übrigen Menschen ein Grund des Glaubens an die Gottheit werde. Ist dies ein circulus vitiosus? Pedanten meinen es; und ihre Geistesverwandten müssen es gewesen sein, die den Dichter beredet haben oder statt seiner geschäftig gewesen sind, in späteren Drucken die Worte zu streichen, die den Ring schließen:

> Heil den unbekannten
> Höhern Wesen,
> Die wir ahnen!
> Ihnen gleiche der Mensch:
> Sein Beispiel lehr' uns
> Jene glauben.

Die vierte Zeile darf nicht fehlen. Hier ist ein Fall, wo auch die gern gescholtene Textkritik, selbst im Unterrichte, mit Ehren besteht, weil sie erst dem, was ursprünglich der Dichter wollte,

zur Geltung verhilft. Noch in einer anderen Beziehung kann es nötig werden für ihn einzutreten. In einer Schulausgabe Goethescher Gedichte steht die Anmerkung: „Die Überschrift würde genauer lauten: ‚Das Göttliche im Menschen‘“. Sicher nicht. Denn darin würde angedeutet liegen, daß es für uns noch andere Quellen der Erkenntnis des Göttlichen gebe; und eben dies wollte Goethe bestreiten. Solche Absicht kann man beklagen, man mag sie bekämpfen; aber man soll nicht versuchen sie wegzudeuten. In religiösen Fragen hat jeder sein eigenes Recht; unsere Schüler mögen festhalten, was sie von Vater und Mutter gelernt haben, später dessen inne werden, was eigenes Erleben sie lehrt: dagegen hat auch die Autorität des größten Dichters und Denkers nichts zu sagen. Aber zu beurteilen und auszudrücken, was Goethe gemeint habe, vermag doch wohl niemand besser als Goethe selbst. Hierin ihn korrigieren wollen, ist Naseweisheit.

Unter Schillers Gedichten ist eins, in dem ähnlich wie im „Prometheus“ oder in „Mahomets Gesang“ zwei Bedeutungen übereinander liegen, von denen bald die eine bald die andere lebhafter hervortritt: „Kassandra“. Die Gestalt der alten Sage, die Prophetin der niemand glaubt, war wie geschaffen zur Vertreterin jener innerlich gerichteten Menschennaturen, denen der tiefe Blick der Schwermut verliehen ist, die deshalb mit dem, was sie sehen und kommen sehen, von der Menge nicht verstanden werden. Nun spricht die Königstochter nicht nur von dem Schicksal ihrer Stadt, sondern überhaupt von der Nichtigkeit menschlichen Glückes, von dem schmerzlichen Vorzug, es zu durchschauen, von dem schweren Lose der Wissenden. Vielleicht geschah es unwillkürlich, daß der Dichter ihr diese allgemeinen Gedanken lieh; im ganzen aber ist an Schillers Poesie bewußte Verstandestätigkeit viel stärker beteiligt als bei Goethe. So wird auch der Erklärer noch mehr auf sie eingehen müssen.

Klar und übersichtlich erstreckt sich im „Spaziergang“ der Parallelismus zwischen dem Wege durch die Landschaft und dem Entwickelungsgange der Kultur. Aber nicht bis zuletzt. Wie

der Wanderer, in schmerzliche Phantasien verloren, vom Pfade abkommt, plötzlich in unwirtlicher Umgebung sich findet, zwischen formlos getürmten Felsen, gähnenden Abgründen, so glaubt man, dies sei ein Bild für den Aufruhr der Menschheit, die, mit des Elends Wut sich erhebend, den Bann einer ins Prahlerische und Hohle ausgearteten Zivilisation abschüttelt, um durch Zerstörung des Falschen das Echte wiederzugewinnen. Doch unmerklich verschiebt sich die Vorstellung. Aus der schauerlichen Öde wird erquickende Einsamkeit; der Irrgang, der in die Wildnis führte, wird zu einer freiwilligen Rückkehr an den Busen der Natur. Und in deren Frieden ruht der Geängstete wieder aus. — Es ist keine Pietätlosigkeit gegen den großen Dichter, wenn man auf die Lücken dieses Überganges hinweist, oder besser, sie von den Schülern finden läßt. Vielmehr hieße es zur Gedankenlosigkeit erziehen, wenn man so tun wollte, als ob hier alles in derselben Übereinstimmung wäre wie auf den vorhergehenden Stufen. Und die Aufrichtigkeit findet ihren Lohn, sobald gefragt wird: warum es denn wohl hier weniger gut gelungen sei die Entsprechung durchzuführen. Doch nur deshalb, weil „Rückkehr zur Natur“ nicht etwas schon Erreichtes ist, wie Ackerbau, Städtegründung, Kunst und Wissenschaft, sondern eine ungelöste Aufgabe, über die schon vor hundert Jahren ein ernster Mann nachdenken mochte, deren Forderungen freilich seitdem nicht leichter erfüllbar geworden sind.

Mit einer Aufgabe, einer hoffnungsreicheren, entlassen uns auch „Die Künstler“; vielleicht der schwierigste Gegenstand der Interpretation, der einem Lehrer des Deutschen geboten werden kann. In sorgsamer Prüfung muß Vers für Vers und stellenweise Wort für Wort durchgenommen werden, ehe man erkennt, d. h. in eigene, schlichtere Sprache umgießen kann, was Schiller gemeint hat. Das gelingt nicht überall; der Dichter selbst hatte zu ringen, um lebensvolle, wogende Vorstellung und fixierenden Ausdruck in Einklang zu setzen, und an dieser Arbeit nimmt nun gewissermaßen der Leser teil. Dafür belohnt ihn dann eine Fülle tiefer Einblicke, von denen doch nicht wenige schon zu

voller Klarheit durchgedrungen sind, so daß hier auch die Form des Gedankens klassisch geprägt erscheint. So in der Strophe, die das Wesen des ästhetischen Genusses beschreibt (13), oder die von der Schaffung des Ideals erzählt (16). Wieviel Mißbrauch ist schon mit dem Schlagwort von der „sittlichen Weltordnung" getrieben worden; aus Schillers Ableitung wird sogleich deutlich, wie solche nicht ein Resultat der Erfahrung ist, sondern eine Forderung an den Menschen (17. 18). — Von Stufe zu Stufe werden bei der gemeinsamen Lektüre die Übergänge beachtet, so daß allmählich die Gliederung des Ganzen sich darstellt und zuletzt die Grundidee rein ausgesprochen werden kann: Wie am Anfang der Entwickelung, so steht die Kunst auch am Ende der Menschengeschichte; alles, was die gelehrte Forschung entdeckt, muß schließlich in eine künstlerische Weltanschauung aufgehen (27).

Der erste Teil des Satzes ist nur eine Konstatierung von Tatsachen; daß wirklich durch das Morgentor des Schönen die Menschheit in der Erkenntnis Land gedrungen ist, dafür kann es einem Zögling der Griechen an Beispielen nicht fehlen. Epische Poesie ist die Vorstufe der Geschichtschreibung; in alten Mythen liegen die Keime zu Philosophie und Naturforschung. Die Sage von den vier Weltaltern deutet ebenso wie die alttestamentliche Erzählung vom Sündenfall in poetischer Form den unvergänglichen Gedanken an, daß das Gute die eigentliche Natur des Menschen ist. Die Wage des Schicksals in der Hand des Zeus läßt ahnen, daß im Hintergrunde der griechischen Götterwelt eine geheimnisvolle Macht steht, bei der die letzte Entscheidung ruht. Ihre Hüterinnen sind die Erinnyen. „Der Sonnengott wird aus der ihm zugemessenen Bahn nicht weichen," sagt Heraklit; „wollte er es doch tun, so würden die Erinnyen, die Gehilfinnen des Zeus, ihn aufspüren". Da ist der Begriff des Naturgesetzes deutlich empfunden und ausgesprochen, nur eben nicht in begrifflicher Form, sondern poetisch-anschaulich. Ares und Athene sind Gottheiten des Krieges, Athene jedoch offenbar die überlegene, weil Kraft mit Geist verbunden mehr vermag als

rohe Stärke. Dies alles sind erwachsene Mythen, nicht erdichtete. Als vollendeter Künstler bedient sich Platon derselben Form, wenn er, um die Abhängigkeit unseres Weltbildes von der Beschränktheit unseres Erkenntnisvermögens fühlbar zu machen, die Geschichte von dem Schattenspiel in der Höhle des Lebens erzählt (Staat VI 17—VII 3), oder die wunderbare, zwischen Mangel und Fülle, Entbehren und Genießen, Glück und Elend hin- und herschwankende Natur der Liebe dadurch der Begreiflichkeit näher bringt, daß er ein Märchen erfindet, in welchem Eros, der Liebesgott, von Reichtum und Armut als Sohn erzeugt wird (Gastmahl 23). Mit Bedacht ist hier unternommen, was früheren Geschlechtern unbewußt gelungen war, eine aufdämmernde wissenschaftliche oder sittliche Wahrheit unter dem Bilde der Schönheit vorweg zu ergreifen (Str. 5). Allmählich erstarkte dann das abstrakte Denken, wurde selbständig, begann zu herrschen. Und dies hat — in vielfachen Wandlungen, von denen Schillers Gedicht nur einzelne Punkte andeutet — zu einer völligen Verschiebung des Verhältnisses zwischen Kunst und Wissenschaft geführt. Die jüngere beansprucht den ersten Platz und will die Schwester, von der sie einst geleitet wurde, in eine dienende Stellung verweisen: Wissenschaft regiert unser Leben, die Kunst mag es verschönern. Hier setzt nun der Dichter mit seiner letzten Forderung ein. Es kann bei solchem Zwiespalt nicht bleiben, die Betätigung einer so edlen Kraft, wie das Denken ist, kann nicht auf die Dauer dahin wirken, die Menschen unfroh zu machen; rechte Freudigkeit aber kann erst dann wiederkehren, wenn die Resultate des Forschens, anstatt den unterscheidenden Besitz der Gelehrten auszumachen, sich harmonisch zusammenschließen zu einer einheitlichen, in Werken der Kunst sich darstellenden Weltanschauung.

Die Verwandtschaft dieses Zielgedankens mit dem des „Spazierganges“ ist leicht zu erkennen. Ein drittes Gedicht stellt sich dazu, das ebenfalls darauf ausgeht einen Widerspruch zu lösen: „Das Ideal und das Leben“. Sechs Jahre später entstanden als die „Künstler“ zeigt dieses Werk eine beträchtlich

höhere Reife, ein viel reineres Zusammenklingen von Inhalt und Form. Schon die architektonische Anlage, in Strophenpaaren, deren jedes einer Wirklichkeit ihr Ideal gegenüberstellt, erleichtert das Eindringen. Trotzdem bleibt im einzelnen genug zu erklären. Sehr viel kommt darauf an, von vornherein scharf den Gedanken zu erfassen, der durch alles hindurchleitet; er ist in der fünften Strophe deutlich ausgesprochen. Die Flucht aus dem Bereich irdischer Mühen und Kämpfe in die Sphäre der Gedanken ist nicht so gemeint, daß wir den Schwierigkeiten des Lebens entrückt und für immer frei werden könnten, sondern nur als zeitweise eintretende Unterbrechung der unendlichen Arbeit. Wenn die Kräfte ermatten, wenn das quälende Gefühl unserer Unzulänglichkeit allzu stark wird, dann sollen wir innehalten, zu ruhigem Ausblick uns innerlich sammeln und aus dem Anschauen des Zieles, das im Geiste vor uns steht, Lust und Mut zu neuer Anstrengung schöpfen. Leben ist Kämpfen; hart stoßen die Gegensätze aufeinander, oft zu persönlicher Feindschaft gesteigert. Daß im Grunde beide Parteien berechtigte Forderungen vertreten, wird im Gewoge des Streites vergessen, muß vergessen werden von dem der siegen will. Aber in Pausen des Daseins mag man sich hieran erinnern und damit an den tieferen und edleren Sinn all dieses Ringens: daß es auf einen Zustand hinzielt, bei welchem die entgegengesetzten Triebkräfte in schwebendem Gleichgewichte zusammenwirken (6. 7). Leicht und klar tritt der Grundgedanke in dem hervor, was über Wissenschaft und Kunst gesagt ist: wer die Wahrheit erforschen, wer in Wort Farbe Form ein Kunstwerk gestalten will, kann die andauernde, mühselige Kleinarbeit, deren es dazu bedarf, nur dann mit immer frischer Kraft leisten, wenn er von Zeit zu Zeit an dem Anblick des vollendeten Werkes, wie es vor seiner Seele steht, sich aufrichtet (8. 9). Schwieriger ist das Strophenpaar, das von der Sittlichkeit handelt (10. 11); um so nötiger, es mit nüchterner Überlegung anzugreifen. Mag Schiller überall die Strenge des Kantischen Moralgesetzes ablehnen, ganz so einfach, wie es hier auf den ersten Blick erscheint, kann er sich die Be-

kehrung zum Guten nicht gedacht haben. „Nehmt die Gottheit auf in euren Willen, Und sie steigt von ihrem Weltenthron": wie soll das gelingen? Wer es versucht, wird es entweder furchtbar schwer, ja unmöglich finden, oder er wird nur die Menge derer vermehren, die das Gute kennen und loben, doch das Böse tun. Man muß auch diese Forderung einordnen in den Sinn des ganzen Gedichtes. In Augenblicken stiller Sammlung soll der Mensch sich mit dem Bewußtsein durchdringen, daß er das Gute doch eigentlich will und es sich theoretisch völlig anzueignen vermag; das stärkt ihn dann zu fortgesetztem Ringen. Nicht einmal, für alle Folgezeit wirkend, sondern in steter Erneuerung soll die Einkehr bei sich selbst, die Erhebung der Gedanken in das Reich der Freiheit vollzogen werden.

Fast noch größere Schwierigkeit bereitet der letzte Gegenstand, an dem Wirklichkeit und Ideal verglichen werden, das Leiden (12. 13). Daß überhaupt in jener höheren und besseren Welt, von der die gegenwärtige nur ein unvollkommenes Abbild sein soll, auch das Leiden seinen Platz behauptet, bleibt für den natürlichen Sinn ein befremdender Gedanke, der gewiß schon oft als Einwand gegen die ganze Lehre, gegen Platons Ideenlehre, gedient hat. Schiller begegnet dem Bedenken durch die Erwägung, daß ohne Leiden die edelste Betätigung menschlicher Kraft, die höchste Darstellung des Menschen in Bild und Dichtung nicht möglich sein würde. Die dort gewonnene ästhetische Betrachtung sollen wir nun auf das wirkliche Leben anwenden, sollen das Traurige und Schwere, was es uns bringt, so ansehen, als wären es Stücke einer großen Tragödie, der wir still zuschauen. Auch dies kann nicht dauernd gelingen, höchstens dann und wann in friedlicher Besinnung; aber kann es überhaupt gelingen? Gewiß gibt es auch außerhalb der Dichtkunst Fälle, von den schlichtesten bis zu den gewaltigsten, in denen das Unglück etwas Erhebendes hat. Der Kapitän eines untergehenden Schiffes, der aufrecht auf seiner Kommandobrücke steht, bis zuletzt allen Schwächeren, die nicht wie er oft schon dem Tod ins Auge gesehen haben, Vorbild und Halt gewährend: das

ist ein Bild, bei dem wir mehr stolze Bewunderung empfinden als quälendes Mitleid. „Keine Träne fließt hier mehr dem Leiden, Nur des Geistes tapferer Gegenwehr.“ Doch in dieses Gefühl gehen die Szenen des Jammers nicht mit auf, die sich ringsum abspielen: auf Deck, in Gängen und Kajüten, an der Treppe, die zum Rettungsbot hinabführt, wo Frauen und Kinder in namenloser Angst, Männer in feiger Selbstsucht sich drängen. Allgemein gefaßt: jedes Unglück, durch das ein Mensch innerlich gebrochen oder durch das er allmählich schlechter gemacht wird, entbehrt der erhebenden Wirkung und regt nur unser Mitgefühl auf, daß wir vor diesem Jammer der Menschheit, der uns anpackt, fliehen möchten. Hier versagt Schillers Lebensweisheit, doch wohl deshalb, weil seine Lebensanschauung ihre Schranken hatte. Goethe, dem das Herzzerreißende menschlicher Not weniger fremd war und der im Faust — vor 1775 — gezeigt hatte, wie er es poetisch zu bezwingen vermochte, hat sich bald mehr und mehr von solchem Anblick abgewandt. Hier liegt wirklich für heutige Poesie und Kunst noch eine neue und große Aufgabe: all diesen immer breiter und tiefer erkannten Jammer des Menschendaseins zum Kunstwerk zu adeln, d. h. so darzustellen, daß er uns erhebt, indem er uns zermalmt. Daran mühen sich denn unsere Dichter und Künstler redlich ab; und Werke wie Zolas „Germinal“ oder „Hanneles Himmelfahrt“ von Gerhart Hauptmann lassen ein Gelingen hoffen. Doch darüber mögen andere anders urteilen; nur den Grundzug in dem Ringen der Modernen sollte niemand, und vor allem kein Lehrer des Deutschen, verkennen. Es ist so wohlfeil, eine Kunst zu verspotten, deren Erzeugnisse zunächst häßlich erscheinen; gerade Schiller kann zu einem gerechteren Urteil helfen, indem er, der von den Räubern bis zu einer Dichtung wie „Ideal und Leben“ fortgeschritten ist, doch wieder noch über sich selbst und seine Auffassung des Lebens hinausweist.

Auch das Interesse für lyrische Poesie und im besonderen für Gedankenlyrik braucht nicht bei Schiller und Goethe stehen zu bleiben. Gedichte wie „Don Quixote“ von Friedrich v. Sallet,

Gottfried Kellers „Landwein“, Paul de Lagarde's Vorwort („Unflügges Mövchen aus dem Nest am Strand usw.“) bieten für gemeinsames Durchdenken mit gereiften Schülern reiche Anregung, der ich mehr als einmal gern gefolgt bin. Allzu viel Zeit allerdings bleibt hierfür nicht; denn die Hauptstücke der beiden Großen, wovon hier nur Beispiele angeführt wurden, wird man auf die Dauer nicht missen wollen, wenn auch natürlich nicht alle mit einer jeden Generation gelesen werden. Daneben aber verlangt, von der Prosa noch abgesehen, das Drama sein Recht.

Den Anfang macht wieder die einfachste Tätigkeit des Verstandes, den Wortsinn zu erfassen. Wenn man den Schülern aufgibt, ein paar Szenen, die besprochen werden sollen, zu Hause durchzulesen, und sich zu merken was sie im einzelnen nicht verstanden haben, so bieten ihre Fragen den ersten Anhalt. In der Regel aber wird es so sein, daß sie, ohne es selber zu merken, noch manche andere Stellen nicht verstanden haben; auf die weist dann der Lehrer hin, um zu erklären was jedesmal der Erklärung bedarf, und dabei, so viel an ihm liegt, die behagliche Gewohnheit dämmriger Auffassung auszutreiben. Etwas mehr ins Große geht dann die Betrachtung, die z. B. bei Emilia Galotti, in der Braut von Messina gar nicht entbehrt werden kann, aber auch bei anderen Stücken nützlich ist: sich klar zu machen, was in den Zwischenakten geschieht. So kommt zugleich Gliederung und Zusammenhang in den ganzen Gang der Handlung. Einem ähnlichen Zwecke dient für die Wallenstein-Trilogie das Aufsuchen der Andeutungen über den Zeitverlauf; der unbefangene Leser ist überrascht, zu sehen wie eng sich die Szenen aneinander schließen, daß Wallensteins Lager und die Piccolomini zusammen bloß einen Tag und einen Teil der auf ihn folgenden Nacht füllen, daß auch das dritte Stück mit seinem reichen Inhalt nur vier Tage umfaßt, von denen obendrein einer zwischen dem 2. und 3. Akt ohne Ereignis vergeht. Für Shakespeares Königs-

dramen, von denen Heinrich IV. und Richard III. wohl überall einmal gelesen werden, müssen die verwandtschaftlichen Beziehungen möglichst bald zu klarer Anschauung gebracht werden, weil sonst die Verwickelung, der man doch mit Anteilnahme folgen soll, in einen Haufen einzelner Streiche von List und Gewalt auseinanderfällt.

Demnächst suchen wir den Aufbau eines Dramas zu erkennen. Freytags technische Terminologie ist früher wohl überschätzt und in der Anwendung übertrieben worden; man soll sie doch auch nicht verschmähen. Nicht nur Exposition Höhepunkt Katastrophe, sondern auch erregendes Moment Peripetie letzte Spannung sind nützliche Begriffe, die in vielen Fällen dazu helfen können, das Auge richtig einzustellen, um ein inneres Verhältnis wahrzunehmen. Nur darf man nicht verlangen, sämtliche Glieder der Reihe überall gleich deutlich ausgebildet zu finden, als ob jedes dramatische Werk in dasselbe dreieckige Schema hineingezwängt werden könnte. Noch schlimmer ist die Sucht, den Grundplan einer Dichtung in den Formen darzulegen, die von Schüleraufsätzen her geläufig sind, mit I_1 und I_2, mit a b c und $\alpha\ \beta\ \gamma$. Dergleichen findet sich sogar vielfach gedruckt, und zwar manchmal so, was dann auch kaum zu vermeiden ist, daß die Akte und Szenen, die der Dichter selbst abgeteilt hat, zerschnitten werden. Diese bilden doch die natürliche Grundlage des Aufbaues, den wir die Schüler verstehen lehren wollen. Der vierte Aufzug des Tasso enthält fünf Auftritte, nämlich zwei Gespräche, getrennt und eingerahmt von drei Monologen; und diese äußere Anordnung ist für den Inhalt wesentlich. Der Gefangene, innerlich Kranke, bleibt während der ganzen Zeit auf der Bühne; wir sollen seinen hypochondrischen Zustand kennen lernen, und von da aus mit erleben, wie alle Versuche, die, freilich in verschiedenem Sinne, gemacht werden ihn zu beruhigen, erst von der Gräfin, dann von Antonio, fehlschlagen, ja seiner Selbstquälerei nur neue Nahrung geben. Goethe liebte diese symmetrische Anlage; der vierte Aufzug der Iphigenie zeigt dasselbe Bild. Zuerst die Heldin in sorgen-

vollem Selbstgespräch; zu ihr dann Arkas, dessen treu gemeinter Zuspruch ihre Unruhe vermehrt, so daß sie, als er fort ist, mit sich selbst uneins vergebens nach Fassung ringt. Pylades kommt und weiß sie zwar nicht innerlich zu beruhigen, doch davon zu überzeugen, daß sie ihm folgen muß; und nun kann der Widerspruch zwischen ihrem sittlichen Empfinden und der von außen auferlegten Pflicht sich in Wehmut auflösen, die in dem alten Parzenliede von der Willkür der Götter ausklingt. Auch der erste Akt ist im Grunde ebenso gebaut. Denn daß in der Mitte die Stelle, wo Iphigenie nach Arkas' Weggange vor Thoas' Auftreten mit sich selbst redet, im Druck nicht als besondere Szene abgetrennt ist, macht wenig aus; bei einer Aufführung empfängt man doch den Eindruck dieser Absätze: Gespräch, Monolog, Gespräch. Und wer liest, muß eben gewohnt sein immer auch mit dem Auge zu denken: welche Personen sind zu gleicher Zeit auf der Bühne?

Nicht bloß Worte und Gedanken zu lesen, sondern beim Lesen sichtbare Gruppierungen, Vorgänge, die sich auf der Bühne abspielen, aufzufassen, ist eine Kunst, die geübt sein will, die sich natürlich sehr viel weiter erstreckt als auf Auswahl und Menge der jedesmal Anwesenden. Auch wie sie zueinander stehen und sich halten, wie sie im Verlaufe der Handlung den Standpunkt wechseln, unter dem Eindrucke eines Wortes oder Ereignisses sich trennen oder vereinigen: alles dies mag der Leser, der sich immer zugleich, ja vor allem, als Zuschauer fühlen soll, mit empfänglicher Phantasie verfolgen. Am leichtesten gelingt es da, wo ein äußerlich greifbares Geschehen dargestellt wird; aber die fruchtbarste Anregung für eindringendes Verständnis bieten gerade die Szenen, deren dramatische Bewegung nur in einem Hin und Her von Gedanken und Stimmungen sich abspielt, also Zwiegespräche und Selbstgespräche. In stolzem Tone schließt Iphigenie den Bericht über ihre Herkunft; man meint sie zu sehen, wie sie sich als Agamemnons Tochter offenbart, hoch aufgerichtet in dem Bewußtsein, daß damit allein die Werbung des Barbarenkönigs zurückgewiesen ist. Statt dessen erwidert er, sein Vertrauen habe

der Steigerung durch das, was sie ihm eröffnet hat, nicht bedurft. Ist er denn ganz unempfindlich für die Hoheit ihres Wesens, oder hat er sich erst einen Augenblick sammeln müssen, um diese Wendung zu finden? Und wie würde sich das in seinen Gebärden ausdrücken? — Welches Bild gewähren dem Auge Antonio und Tasso in der Streitszene? Der Staatsmann ist der kalt abweisende, überlegene, ruhige, an den der andere vergebens stürmisch andringt. Aber in dem Augenblick, wo er sich zu hämischer Kränkung fortreißen läßt, schlägt die Haltung um: Tasso wächst, Antonio wird kleiner; er muß sich schelten lassen. Das Recht, das er dem Jüngeren durch die Tat gegeben hat, von oben herab zu ihm zu reden, bestreitet er mit Worten; umsonst: jener ist nun der überlegene, der zu seinem Ziele die Szene führt.

Bei Selbstgesprächen bietet der Wechsel von Stehen und Auf- und Abgehen, Niedersitzen Aufspringen Vorwärtsschreiten einen wesentlichen Anhalt. In dem großen Wallenstein-Monolog hat Schiller hierfür einige Anweisungen gegeben; wo solche fehlen, muß der Leser die äußere Bewegung selber hinzudenken. Dafür ist es den Schülern eine wertvolle Hilfe, wenn sie auch nur wenige Stücke auf der Bühne gesehen haben, gut dargestellt, d. h. nicht so, wie es heute mode zu sein scheint, daß der Schauspieler den Text des Dramas nur als eine immerhin unentbehrliche Sammlung von Anlässen betrachtet, um wirksame Körperstellungen und Gesichtsausdrücke in möglichst mannigfaltiger Reihe vorzuführen[11]). In den Worten des Dichters liegt der rechte Antrieb für die äußere Gestaltung des Spieles; wenn man ihn dort sucht, so führt das von selber dazu, die Worte und damit die Gedanken besser zu verstehen. So gliedert sich Tassos Monolog, der zwischen dem großen Gespräch mit der Prinzessin und dem eben erwähnten mit Antonio steht, auf natürliche Weise in drei Abschnitte, von denen im Druck nichts angedeutet ist. „Voll Mut und Ahnung, freudetrunken schwankend Betret' ich diese Bahn": indem er so spricht, geht er lebhaft vorwärts. Nachher mit den Worten: „Voreiliger, warum verbarg

dein Mund Nicht das, was du empfandst?" will er sich selbst Einhalt gebieten, hält also auch in der äußeren Bewegung inne. Sehr fruchtbar ist in dieser Art für die Phantasie des Lesers Egmonts erster Monolog im Gefängnis („Alter Freund! immer getreuer Schlaf usw."), eben weil der Dichter auch hier nichts von Bühnenweisungen gegeben hat. Gewiß kann es nicht die Absicht sein, alles, was an Dramen gelesen wird, so durchzuarbeiten; aber daß in gut gewählten Beispielen der Sinn darauf hingelenkt und die ganze Weise der Betrachtung so wirksam angeregt werde, daß sie nachher zur unbewußten Gewöhnung wird, möchte man allerdings fordern. Durch Ergänzung dessen, was Haltung und Gebärde dazwischen werfen, werden die Teile der Rede, wie sie gedruckt vor uns steht, erst innerlich verbunden.

Ist auf die angedeutete Art im einzelnen und in Partien die Erklärung geleistet, so wird in größerem Umfange zusammengefaßt: der Hauptinhalt, der Gang der Handlung in jedem Aufzug, endlich im ganzen Drama. Lektüre und gemeinsame Besprechung müssen zu solcher Vertrautheit mit dem poetischen Kunstwerk führen, daß die Schüler nachher imstande sind das homerische Gleichnis von dem vielgereisten Mann auf sich anzuwenden, der in der Erinnerung sagen kann: „da möchte ich sein, oder dort", und schnell mit seinen Gedanken dem Wunsche folgt. (Il. XV 80 ff.)

Mit dem allen befinden wir uns immer noch einigermaßen in den Außenwerken; mehr ins Innere führen Fragen, die zum Urteil über den Inhalt des Gelesenen auffordern, also sich auch wieder zunächst an den Verstand wenden. Wer ist die Hauptperson in Julius Cäsar, im Kaufmann von Venedig, in der Antigone? Das ist kein müßiges Streiten. So lange man noch darauf ausgeht, Cäsar als Helden der Tragödie zu retten, ist man zu Ausflüchten und Verdrehungen genötigt. Auch die geschickte Wendung eines englischen Erklärers (Edward Dowden), Cäsars körperliche Gegenwart komme erst in zweiter Linie in Betracht, es sei sein Geist, der die ganze Tragödie beherrsche, — ist doch weiter nichts als eben eine geschickte Wendung, ein

Taschenspielerstück, das den Blick von der Hauptsache ablenkt. Haben wir denn Mitleid mit diesem Geist, nehmen wir Anteil an seinem Schicksal? Nein. Aber mit Brutus haben wir Mitleid, dem edlen reinen milden, der sich entschließt, einen großen edlen Zweck, einmal nur, durch ein schlechtes Mittel, den Mord, erreichen zu wollen, der so sich selber untreu wird und mit gemeinen Menschen sich verbindet, nun es erleben muß, wie der Zweck doch nicht erreicht wird, ihn selbst aber das Gemeine nicht wieder losläßt, sondern immer weiter hinabzuziehen trachtet. So angesehen gewinnt auch die Szene des Streites mit Cassius im vierten Akt ihren vollen Sinn, von der ein neuerer Erklärer gesagt hat, daß sie „auch nicht durch die leiseste Klammer mit dem Voraufgegangenen verbunden" sei [12]). Darauf kommt es ja überall an, daß man die Dinge von der richtigen Seite ansieht. Wie wir oft ein Gemälde zuerst nicht recht erkennen, sondern aus Konturen und Farben, hellen und dunklen Stellen mit unserer Einbildungskraft etwas Fremdartiges zusammensetzen, bis wir den richtigen Standpunkt für die Betrachtung gefunden haben und nun mit einem Schlage erblicken, was der Künstler gemeint hat: nicht anders bei dem Werke der Dichtkunst. Und dabei ist im vorliegenden Falle das, was die richtige Erkenntnis zu erschweren scheint, ein rein Äußerliches, Geringfügiges: der Titel, über dessen verhängnisvolle Wirkung auf den Scharfsinn moderner Interpreten der Dichter lachen würde. Er hat deshalb Cäsar genannt, weil unter den beteiligten Personen er die vornehmste Person, unter den Ereignissen, in deren Verlauf der Charakter des Helden — Brutus — sich entwickeln sollte, Cäsars Ermordung das bekannteste Ereignis war.

Ganz anders beim Kaufmann von Venedig. Wenn wir dieses „Lustspiel" ernst nehmen — und wir können kaum anders —, also Shylock anstatt Antonio unsere Teilnahme zuwenden, so müssen wir uns klar machen, daß wir das Stück anders auffassen als Shakespeare es gemeint hat. Der Dichter und seine adligen Gönner klatschten vergnügt beim Anblick des geprellten Juden, der seine Tochter und seine Dukaten verliert

und auch noch „Christ" werden muß; uns erscheint er fast als ein Märtyrer des Rechtes — so verstand ihn Ihering[13]) — oder doch als unverächtlicher Vertreter einer unterdrückten Menschenklasse, die wild aufjauchzt, wenn sie ihren übermütigen Quälern die zugefügten Kränkungen einmal vergelten kann. Ist solche Umdeutung nun erlaubt? Sicher. Ihre Rechtfertigung liegt in ihrer Möglichkeit. „Gleichsam en passant", wie Rümelin[13]) treffend sagt, „hat der Dichter aus seinem reichen Schatze dem Juden einige tiefere Motive zugeworfen"; nun ist es kein Wunder, wenn ein späteres Geschlecht mit veränderter Denkweise die so hereingekommenen Züge deutlicher hervortreten sieht und sie zu einem ernsten Bilde ergänzt. Der Dichter darf sich darüber nicht beklagen; warum hat er ein Werk geschaffen, das die eigene Zeit überlebte? Nur den Größten gelingt dies.

„Der Genius des Dichters, der Weltgeist, der in ihm waltet, steht immer höher als sein Privatwille": so sagt aus diesem Anlaß Heine[13]), der im Falle des Shylock allerdings Partei ist; der allgemeine Gedanke, den er ausspricht, hat davon unabhängig seinen Wert und seine tiefe Bedeutung. Die Vorstellung, die ein poetisches Kunstwerk in uns hervorruft, und die Freude, die wir daran haben, beruht nicht durchaus auf dem Werke selbst; sondern aus uns erzeugen wir die Gedanken, mit denen das, was der Dichter von den Gestalten und Vorgängen seiner Innenwelt nur angedeutet hat, ausgeführt und belebt wird. Das Gesamtbild, das so entsteht, muß verschieden sein nach dem geistigen Zustande, der Lebenserfahrung des einzelnen, aber auch eines ganzen Volkes. Und natürlich, je reicher innerlich ein Werk der Dichtung ist, je mehr von unbewußten Elementen künftiger Entwickelung sein Schöpfer hinein ergossen hat, desto längeren Fortlebens ist es fähig, desto mehr zugleich dem Wechsel der Auffassungen unterworfen[14]). Ein Beispiel hierfür ist vielleicht auch die vorher genannte Tragödie des Sophokles, in der wir, zumal unter dem Eindruck einer wirksamen Darstellung auf der Bühne, geneigt sind, nicht Antigone sondern Kreon als Träger des tragischen Interesses anzusehen. Denn die kühne

Jungfrau erreicht, was sie will, und behauptet ihren Charakter, während sie äußerlich vernichtet wird; Kreon bleibt am Leben, aber sein Denken und Wollen wird gebrochen, er erfährt vor unseren Augen eine völlige innere Umwandlung. In ihm, kann man sagen, ist Entwicklung, in Antigone nicht; also ist er die Hauptperson. Wer so empfindet und urteilt, weicht von dem Sinne des Dichters ab; das läßt sich rechtfertigen, sobald es mit klarem Bewußtsein geschieht[15]).

Mögen solche Fragen in mündlicher Besprechung oder in Aufsätzen der Schüler erörtert werden, umgehen kann man sie kaum. Und sie lohnen die Mühe; vielleicht um so reichlicher, weil sie zu keiner objektiven Entscheidung gebracht werden können. Eben dadurch regen sie das innerste Denken auf und fordern persönliche Stellungnahme. Einen nicht minder guten Anlaß dazu bietet die Erwägung, wer unter den Streitenden in einem Drama recht habe. Coriolan oder seine Gegner? Keiner von beiden völlig: die Antwort ist leicht bei der Hand. Aber damit ist die Frage nicht abgetan; sie muß anders gewendet, den Verhältnissen des bestimmten Falles angepaßt werden. Unsere Sympathie ist doch gewiß auf seiten des Helden; wie kommt es, daß wir ihm nicht ganz recht geben können? Oder, einen Schritt weiter, wie kommt es, daß der edle Römer, der jeden Augenblick bereit ist sein Leben für das Vaterland zu opfern, sich in dessen Ordnungen nicht zu fügen vermag? Indem wir sammeln und vergleichen, was er im Drama sagt und tut, erkennen wir die Natur des Aristokraten, aus der alle diese Äußerungen hervorbrechen, und können sie, wenn auch nicht vollkommen klar beschreiben, doch lebhaft nachempfinden. Die damit gewonnene Einsicht greift ins politische Gebiet hinüber; zu ähnlicher Vertiefung nötigt Goethes Egmont. Die Frage, ob er sein Schicksal verdiene, würde Schiller bejaht haben; wir dürfen es einem Primaner nicht übel nehmen, wenn er ebenso denkt. Egmont ist liebenswürdig und geistreich, auch staatsmännischen Sinn besitzt er; die Art, wie er im Gespräch mit Alba die Sache seiner Landsleute führt, zeigt volles Verständnis für die Eigenart

dieses Volkes und für das, was ihm frommt. Trotzdem ist er kein Staatsmann; dazu fehlt ihm ein Wesentliches, die Fähigkeit, sich zu entschließen, im Handeln wie im Denken. Eine unangenehme Wirklichkeit sich klar zu machen — sei es in den kleinen Regierungsangelegenheiten die der Sekretär vorträgt, oder in der großen Sorge mit der Oranien ihn bestürmt — das widerstrebt ihm. So hat man zuletzt doch den Eindruck: er muß fallen, weil er der hohen und schwierigen Stellung, zu der Geburt und Erfolge ihn gebracht haben, nicht gewachsen ist. Ob es Goethe ganz so gemeint hat, mag zweifelhaft sein; aber darin läge wieder, wie bei Shylock und Kreon, kein Gegengrund. Dieser Egmont ist, wenn auch kein tragischer Held, doch eine so menschlich anmutende, lebenswahre Gestalt, daß wir, nachdem einmal der Dichter ihn eingeführt hat, mit ihm selbst zu tun zu haben und einer weiteren Erklärung, wer und was er sei, entraten zu können meinen.

Um so fester bleiben wir im Banne des Dichters, wenn wir seinen Tasso zu verstehen suchen. Wie sind Wahrheit und Irrtum gemischt in dem Bilde, das dieser sich von seiner Umgebung macht? — die Frage bezeichnet eine der vielen Seiten, von denen aus man zum Inneren dieses psychologischen Kunstwerkes vordringen kann. In allem, was der Unglückliche sagt, ist etwas Richtiges, mit feinem Sinn und scharfem Verständnis hat er die Menschen beobachtet; das zeigt sich besonders in den Gesprächen und Selbstgesprächen des vierten Aufzuges: und doch ist das Gesamtbild ein falsches. Tasso ist ein Grübler, dem alles dienen muß die trübe Stimmung zu nähren, ein Selbstquäler, wie Goethe einst war, nur daß er nicht wie dieser durch ein frisch nach außen tätiges Leben die hypochondrische Schwäche überwinden kann[16]). Dies führt auf den Gegensatz zwischen Tasso und Antonio, den man zunächst persönlich fassen wird in vergleichender Charakteristik, wobei sich die Frage aufdrängt, ob wohl zwischen den beiden, welche die Natur dadurch entzweit hatte daß sie nicht einen Mann aus ihnen schuf, ein Freundschaftsbündnis möglich gewesen sei. Darauf läßt sich antworten: es

kommt doch zuletzt wirklich zustande. Ja, man könnte die ganze Handlung unter diesem Gesichtspunkte betrachten: der herzliche Wunsch der Prinzessin, Tasso mit Antonio zu verbinden, wird erfüllt, aber um den Preis ihres eigenen Zusammenlebens mit dem Geliebten. Der Jüngling sucht bei dem erfahrenen Manne, der Träumer bei dem Manne der Tat Anlehnung und Hilfe. So findet, nunmehr allgemein gefaßt, das Verhältnis von Held und Dichter, um das alle Konflikte des Dramas sich bewegen, am Ende seine Regelung, allerdings anders als Tasso gehofft hatte, dessen sehnendes Verlangen gewesen war, beides zugleich zu sein; er verzichtet auf Heldentum und bescheidet sich mit dem Berufe des Dichters, das, was ihn und andere quält, zur Linderung eigenen wie fremden Leidens in melodischer Rede auszusprechen.

Der Ausgang ist nicht Vernichtung, sondern friedliche, wenn auch schmerzhafte Lösung; Tasso erkennt, daß er die Frau die er liebt nie besitzen kann. Er hatte gehofft sie zu erwerben durch ruhmreiche Erfüllung einer großen Aufgabe; so spielt sein Ehrgeiz, nicht bloß ein Herold kühner Taten zu sein sondern selbst ein Vollbringer, auch hier mit, erhält von hier mächtige Nahrung. Und die Fürstin selbst hatte, ohne es zu wollen, sein Hoffen ermutigt; denn ihr Wort, daß die Liebe zu den Dingen gehöre, die „nur durch Mäßigung und durch Entbehren unser eigen werden können", mußte er — jung und leidenschaftlich und ein Mann — so verstehen, daß eine Zeit der Entsagung der Preis sein solle für ein am Ziele winkendes wirkliches Glück. Die Prinzessin aber hatte es so gemeint, daß nur dauernder Verzicht auf dieses ihnen beiden die Möglichkeit gewähre, im Austausch edler Gedanken ihre Neigung zu betätigen und sich an geistiger Gemeinschaft rein zu erfreuen. In solcher halben Nähe und halben Ferne wünschte sie ihn festzuhalten, gewiß nicht ohne Selbstsucht. Deshalb ist auch in den bittersten Anklagen, die nachher der Enttäuschte gegen die „Sirene", die ihn himmlisch angelockt habe, schleudert, jenes Körnchen Wahrheit, das überall den Wahnvorstellungen der Schwermut zugrunde liegt. Man

ahnt, woher Goethe den Ton zu solchen Klagen finden konnte. Befreiung aus dem unnatürlichen, ihn zu halbem Leben herabdrückenden Bunde ist es, was Tasso durch Leiden zuletzt erreicht. Mit ihm blicken wir hinaus in eine Zeit der Ruhe nach dem Sturm: sein äußeres Dasein auf Antonio gestützt, seine Kraft in künstlerischem Schaffen ausströmend, durch das er, „was ihn erfreut oder quält oder sonst beschäftigt, in ein Gedicht verwandelt“ und so „darüber mit sich selbst abschließt“ [17]).

Man mag diese Andeutungen ausführen, so viel man will, Worte des Verstandes bleiben immer ein unvollkommenes, plumpes Mittel, um das Leben, das in einer großen Dichtung pulsiert, zu beschreiben. Zugleich aber bilden sie den einzigen Weg, auf dem wir uns dem Sitze jenes Lebens nähern, andere zu ahnendem Verständnis hinführen können.

Daß alle Leidenschaften im Grunde Krankheiten der Seele sind, war nicht bloß eine Lehre der Stoiker. So wird die Dichtung, die menschliche Leidenschaften darstellt, das Gebiet auch der eigentlichen Geistes- und Gemütskrankheit oft genug berühren, ja offen betreten. Neben Tasso bieten Hamlet und Iphigenie große Probleme dieser Art, an denen sich auch die Schule zu versuchen pflegt. Ist Hamlets Wahnsinn echt oder angenommen? Die Antwort: „Keines ganz, von beidem etwas“ hat wieder nur dann einen Wert, wenn sie den Antrieb enthält weiter zu suchen und die Elemente zu sondern. In dem tollen Wesen des Prinzen ist zu viel Methode, als daß nicht auch Absicht dabei sein sollte. Er könnte den Narren spielen, wie einst Brutus getan hat, um sich gegen Mißtrauen und Nachstellung zu schützen. Dazu stimmt es nicht, daß er fast allen, mit denen er zu tun hat, bittere Wahrheiten sagt, die trotz der närrischen Einkleidung deutlich empfunden werden und sehr ungeeignet sind den Argwohn einzuschläfern. Andrerseits hat er genug erlebt, was ihn in wirklichen Trübsinn stürzen konnte: den Tod des Vaters, die Schlechtigkeit der Mutter, das Erscheinen des Geistes, die Absage und also, wie er verstehen muß, Untreue der Geliebten. So ist er an Welt und Menschen irre geworden, findet

nun eine schmerzliche Genugtuung darin, sein Verdammungsurteil immer aufs neue bestätigt zu sehen, seine Verachtung den Leuten ins Gesicht zu schleudern. Aber — und damit schließen sich beide Gedankenreihen zusammen — er weiß, welche Gefahren ihn umlauern; deshalb nimmt er die Maske des Wahnsinns an, um den Eindruck seiner Worte wieder zu mildern. König und Königin und der ganze Hof sollen die leidenschaftlichen Ausbrüche des Unmutes der Gestörtheit seines Geistes zurechnen: unter diesem Titel hofft er ungestraft seinem gequälten Herzen Luft machen zu können. Doch warum quält er sich in tatenlosem Zorn? Warum geht er nicht kühn entschlossen dem Verbrecher zu Leibe? Warum zaudert Hamlet? Die Frage, so wie sie neuerdings besonders von Hermann Türck behandelt worden ist, läßt sich in dem Anschauungskreise einer zum Denken gewöhnten Prima höchst fruchtbar machen; sie führt in die wichtigsten allgemeinen Beziehungen des Seelenlebens hinein: darum bleibe sie unserem Kapitel über philosophische Propädeutik aufgespart.

Bei Goethes Iphigenie gibt der Vergleich mit dem griechischen Vorbild, allgemein das Aufsuchen antiker und moderner Voraussetzungen, hellenischer und christlicher Denkweise, wie sie miteinander gemischt sind, Anlaß zu Betrachtungen, die von außen ansetzen, doch schnell zum Inneren vordringen. Nimmt man das Werk für sich, so ist es eine lohnende Frage: wie wirkt Iphigenie auf ihre Umgebung? Die Wirkung ist überall gleichartig, doch dem Grade nach verschieden: der Anteil daran, der den einzelnen Personen zufällt, ist ein Maßstab dafür, wie fern oder nahe sie dem Kerne der Handlung stehen; Pylades, der sie äußerlich führt, erscheint danach am meisten als Nebenperson. Den mächtigsten Einfluß erfährt Orestes, er wird vom Wahnsinn geheilt; dem Nachdenken, wie das möglich sei, können auch der Lehrer und seine jungen Mitleser nicht aus dem Wege gehen. Franz Kern wollte um dieser Schwierigkeit willen Iphigenie aus der Schullektüre verbannen; mit Recht ist man ihm nicht gefolgt.

Ohne gewaltsame Rhetorik, schlicht, dabei doch ergreifend und glaubhaft ist zunächst die Darstellung des Wahnsinns, schon in der Szene mit Pylades. Wir erleben es mit, wie sich „die ewige Betrachtung des Geschehnen verwirrend um des Schuld'gen Haupt“ wälzt: was auch immer der andere beginnen, wohin er die Gedanken ablenken mag, mit schneller Wendung ist Orest sogleich wieder bei seiner Tat und seinem Unglück. Vollends nachher drängen dahin die Fragen der Priesterin, die von Bruder und Schwester Kunde haben will und nicht nachläßt; es ist ihm, als geselle sie selbst sich zu den Erinnyen, die ihm schadenfroh die Asche von der Seele blasen. Und doch bereitet sich in diesem Gespräch die Beruhigung, die Heilung vor. Vollziehen freilich kann sie sich nicht im grellen Lichte des Bewußtseins, sondern nur unter der schützenden Decke des Schlafes. Von jeher sind Träume den Dichtern lieb gewesen; schon Homer war ein Meister sie zu beobachten, die heimlich bildende Gewalt zu erkennen, womit Erlebnisse des Wachens in das unbewußte Seelenleben hinübergreifen. Die Träume, von denen Odysseus und Penelope in der Nacht nach dem großen Gespräch erquickt werden (20, 1—94), kann man geradezu für die Erklärung dessen, was in Orests Seele vorgeht, heranziehen. Doch auch allgemeinere Erfahrungen lassen sich verwerten. Den Träumen wird bei allen Völkern eine Bedeutung zugeschrieben, und das ist kein bloßer Aberglaube [18]). Über die Welt außer uns, über die Gedanken anderer können sie uns freilich nichts offenbaren, aber wohl über unsere eigenen Gedanken, die noch unter der Schwelle des Bewußtseins schweben. Kühne Wünsche, die in wachem Zustande durch die Anforderungen der Wirklichkeit oder durch gewohnte Selbstzucht niedergehalten werden, tauchen im Schlaf empor; wie wir gegen einen anderen gesinnt sind, sei's in Liebe oder Haß, wird uns mit einem Male deutlich. Zu all solchen Regungen ist der erste Anstoß durch Erfahrungen in der Zeit des Wachens gegeben worden; aber da wurde die beginnende Wirkung nicht bemerkt, weil sie zu dem vorhandenen Bestande von Vorstellungen, der das Bewußtsein in Anspruch nahm, nicht stimmte.

Nun, da der Inhalt des Bewußtseins zugedeckt ist, gewinnt das neu Emporstrebende an Kraft; und die kann stark genug werden, um nachher in der Erinnerung hervorzutreten und weiter zu wirken. Daß dichterisches Schaffen zur frühesten Tageszeit am leichtesten von statten geht, ist kein Zweifel. Im Schlaf haben Empfindungen und Eindrücke, die am Tage empfangen waren, Ruhe gehabt sich zu ordnen und zu gestalten; unmittelbar nach dem Erwachen ist das so entstandene Gebilde noch deutlich, es kann festgehalten und in Worte gebracht werden, wie dies Goethe im fünfzehnten Buche von Wahrheit und Dichtung, aus eigenem, vertrautem Erlebnis beschrieben hat. — Wenden wir das alles auf Orestes an! Das reine Wesen der Schwester wirkt auch auf ihn besänftigend; aber er merkt es zunächst nicht, ja fühlt sich nur noch mehr aufgeregt. Die besorgten Fragen nach Elektra, nach ihm selbst peinigen ihn; in den Liebkosungen der Priesterin sieht er sündhafte Begier; der flehende Blick, mit dem die Ratlose den Wildbewegten ansieht, erinnert ihn an den Erbarmung suchenden Blick der Mutter. Dann aber im Schlafe, wo er davon, wie er als Opfer am Altar stand, die Schwester ihn töten sollte, nichts mehr weiß, da kann die Kraft des Guten, das ihn berührt hat, sich auswirken: nun empfindet er nur noch liebevolle Anteilnahme, geschwisterliche Zärtlichkeit; und durch die Ähnlichkeit, die ihn vorher ängstigte, schiebt sich leise das Bild der Mutter an Iphigeniens Stelle und sieht ihn friedlich und versöhnt an. So ist in seiner Seele die Stimmung bereitet, aus der die Vision aufsteigt, mit der er erwacht; diese ist nicht Ursache, sondern ein Symptom der Genesung, die sich in der Tiefe vollzogen hat und an die wir glauben müssen.

Im ersten Gesange des Messias berichtet Klopstock von einem Gespräch zwischen Jesus und dem Vater; dabei ist er sich der Schwierigkeit bewußt, als sterblicher Mensch göttliche Gedanken in Worte zu fassen. Deshalb sucht er über das hinaus, was sie erkennbar sagen, die Bedeutung der Worte zu steigern:

Jesus redete. Er und der Vater durchschauten den Inhalt
Grenzlos; dies nur vermag des Menschen Stimme zu sagen.

Ähnlich geht es uns, wenn wir den göttlichen Gehalt einer großen Dichtung mit nüchterner Rede zu beschreiben unternehmen. Es bleibt, allem Bemühen unerreichbar, eine grenzenlose Tiefe; aber erst der wird mit recht ehrfürchtigem Staunen in sie hinabschauen, der mit gesammelter Kraft bis an den Rand des Unzugänglichen gelangt ist.

Unangefochten ist die verstandesmäßige Behandlung für das dritte große Gebiet der Schullektüre, die Prosa; das wichtigste von allen. Ein poetisches Kunstwerk zu genießen ist ja ein köstliches Gut, doch durchs Leben kommen kann man auch ohne das. Aber die Gedanken anderer, wie sie in wissenschaftlichen und technischen Schriften, in Briefen und Reden, in Gesetzen und Verordnungen ausgesprochen sind, richtig auffassen und aneignen zu können, ist eine Fähigkeit, deren jeder auf Schritt und Tritt bedarf und die doch nur wenigen von Natur so vollkommen gegeben ist, daß Übung und Lehre nichts hinzuzutun brauchten. Lessing, Schiller, Goethe sind hier wieder die großen Führer.

Gegen die Geringschätzung des Laokoon ist schon im vorigen Kapitel ein Wort gesagt worden[19]. Man findet es unnütz, ja bedenklich, ihn zu lesen, weil er „längst nicht mehr als ästhetischer Kanon“ gelten könne. Eben deshalb ist die Lektüre unbedenklich und ertragreich. Was soll uns denn in der Ästhetik ein Kanon? Wir wollen sehen lernen und denken lernen; zu beidem hilft nichts so sehr, als wenn Interesse und Widerspruch zugleich gereizt werden. In der Anlage der Untersuchung aber, wie der spürende Gedanke sich vorwärts bewegt und seinen Weg abzeichnet, darin ist Lessings Werk noch heute mustergültig.

Zunächst etwas Äußerliches. Der Verfasser knüpft mit seiner ersten Frage an Winkelmann an und kommt, weil inzwischen dessen Hauptwerk, die Geschichte der Kunst des Altertums, erschienen ist, in den drei letzten Abschnitten noch einmal auf ihn zurück. Bei flüchtiger Betrachtung kann es so aussehen, als sei der ganze Laokoon eine Auseinandersetzung Lessings mit

Winkelmann; und daß er wirklich von manchen so mißverstanden worden ist, beweist Herder, der es — zu Anfang des Ersten Kritischen Wäldchens — für nötig hielt, diese Auffassung abzulehnen. Ein vortrefflicher Anlaß, Schüler vor solcher oberflächlichen Manier des Anblätterns zu warnen. Sie sollen ja lesen lernen. Zu einer Warnung oder Mahnung regt auch der Inhalt des ersten Kapitels an. Lessing läßt die Beobachtung, das worüber Winkelmann zuerst sich gewundert hatte, gelten, daß Laokoon nicht schreit sondern nur seufzt; die von jenem gegebene Erklärung, der Künstler habe durch diese Milderung den Ausdruck einer großen Seele wahren wollen, weist er zurück. Aus beidem zieht er den Schluß: also muß das Auffallende, was richtig beobachtet doch falsch erklärt ist, anders erklärt werden. Nichts scheint natürlicher zu sein als diese Folgerung; und doch, wie vielen gelingt sie nicht! Wie oft erleben wir es in der Wissenschaft, daß jemand eine ihm unbequeme Tatsache beseitigt zu haben meint, indem er nachwies, daß der Entdecker sie nicht richtig zu erklären vermocht hat. Unsere Primaner sind künftige Studenten; sie mögen aus der Laokoon-Lektüre den Vorsatz mitnehmen, sich durch solchen Trugschluß nicht täuschen zu lassen, vor allem ihn nicht selbst zu machen.

Nicht minder methodisch lehrreich ist das zweite Kapitel: es enthält eine fruchtbare Verbindung von induktivem und deduktivem Fortschreiten des Gedankens. Nachdem aus einer Fülle einzelner Züge der allgemeine Satz gewonnen worden ist, „daß bei den Alten die Schönheit das höchste Gesetz der bildenden Künste gewesen sei“, wird die Richtung gewechselt, um nun aus dem gefundenen Prinzip die Anwendungen abzuleiten; erst allgemein, daß der Ausdruck der Leidenschaften sich der Rücksicht auf Schönheit habe unterordnen müssen, dann für Laokoon im besonderen, daß der Künstler ihn aus diesem Grunde nur seufzend, nicht schreiend habe darstellen können. — Das folgende Kapitel sieht auf den ersten Blick so aus, als solle nun von moderner Kunst im Gegensatz zur antiken die Rede sein; aber die Erwähnung dieses Unterschiedes dient nur als Übergang

zu einer Darlegung von Eigenschaften und Anforderungen der Kunst im allgemeinen, aus denen sich zwei weitere Gründe ergeben, durch welche die alten Künstler bestimmt wurden den Laokoon nicht schreien zu lassen. Die Wiedergabe all dieser Gründe ist ein beliebtes Aufsatzthema, bei dem freilich nicht allzu viel Eigenes zu tun bleibt. Um so mehr wird man sich freuen, wenn einzelne Schüler wenigstens darin selbständig sind, daß sie mit dem allgemeinen Teil beginnen und den speziell griechischen folgen lassen, während es bei Lessing umgekehrt ist. Die Einsicht, daß solche Änderung, sobald man das Stück aus dem Rahmen herauslöst, sachlich geboten ist, mag dann für alle der Gewinn sein, den sie von dieser Arbeit davontragen.

Der Gedanke, den Lessing im Vorübergehen berührt, daß die antike Kunst das Schöne darstelle, die neuere — wobei er wohl vorzugsweise an die niederländische Genremalerei dachte — das Charakteristische, ist wichtig genug, daß ihm eine etwas verweilende Betrachtung gewidmet werde. Man tut gut, Goethes zu wenig beachtete Schrift: „Der Sammler und die Seinigen" (1798) dazu zu nehmen, wo die Grundanschauung dieselbe ist, doch in den Gesprächen, die mitgeteilt werden, auch die entgegengesetzte Ansicht einen scharfsinnigen Vertreter hat; dieser behauptet, daß die griechischen Künstler selber das Charakteristische gesucht hätten, ja daß die Schönheit ihrer Werke im Grunde nichts anderes sei als Charakter. Kein Zweifel, daß Goethe diese Theorie ein wenig lächerlich machen wollte; aber er läßt sie, jeder groben Wirkung abhold, mit Gründen verteidigen, die auch ernsthaft genommen werden können, heute noch mehr als damals. Denn in hundert Jahren hat sich die Kenntnis von griechischen Kunstwerken beträchtlich erweitert, und damit ist unsere Vorstellung von Wesen und Entwickelung jener Kunst eine andere geworden[20]). Allerdings vernimmt man auch unter uns Stimmen, die das Schönheitsideal der Griechen preisen und auf die Armeleutmalerei der Gegenwart schelten. Gerade die Archäologen jedoch haben uns gezeigt, wie die ganze Geschichte der griechischen Plastik von dem Streben geleitet ist, das

Charakteristische aufzufassen und abzubilden. Auf jeder Stufe der Entwickelung war diese Kunst dem Fortschritte zugewandt, aktuell, modern; und eben dies zu sein, wird man, hier und in der Poesie, doch wohl auch der eigenen Zeit gönnen dürfen, wenn man sie bemüht sieht, eine neue Art des Sehens in neuen Formen und Farben zum Ausdruck zu bringen.

Gewiß gehen alle solche Betrachtungen über Lessing hinaus, aber er ist es der dazu anregt. In einem anderen Punkte leistet er mehr als das, in der Frage, wie der Künstler aus der ganzen Reihe von Situationen, die ein Ereignis ausmachen, die herausfinden könne, die sich am wirksamsten darstellen lasse. Hier hat Lessing die entscheidende Forderung bereits klar erkannt: der Augenblick muß so gewählt werden, daß er nach vorwärts wie nach rückwärts der Phantasie möglichst viel zu tun gibt (Laok. 3). Daraus hat Goethe, in seinem Aufsatz über Laokoon (1797), weiter gefolgert: also empfiehlt es sich eine Situation zu wählen, die den Übergang aus einem Zustand in einen anderen bildet; wie z. B. Eurydike in dem Augenblick, wo sie, Blumen sammelnd, von einer Schlange in die Ferse gebissen wird, wo „nicht allein durch die herabfallenden Blumen, sondern durch die Richtung aller Glieder und das Schwanken der Falten der doppelte Zustand des fröhlichen Vorschreitens und des schmerzlichen Anhaltens ausgedrückt werden könnte". Dies scheint nun geradezu Lessing zu widersprechen, der das rein Transitorische für die bildende Kunst ablehnt; und man kann kaum zweifeln, daß Goethe sich bewußt war, den Verfasser des Laokoon, indem er seine Gedanken weiter dachte, zu korrigieren. Der Widerspruch ist doch kein völliger. Ein Bravourstück der Plastik, das eine Situation, die aus natürlichen Gründen nur einen Augenblick dauern kann, im starren Material unveränderlich festhielte, würde auch Goethe nicht gebilligt haben. Jedenfalls rühmt er umgekehrt an der Laokoon-Gruppe den Eindruck von Ruhe und Einheit, der, bei aller Bewegung, durch das Mittel der von den Schlangen ausgehenden Lähmung über das Ganze verbreitet werde. Und dies ist wieder recht in Lessings Sinne, der mit

etwas anderen Worten fast dasselbe sagt: um Schenkel und Füße gelegt „erregten die Windungen die Idee der gehemmten Flucht und einer Art von Unbeweglichkeit, die der künstlichen Fortdauer des nämlichen Zustandes sehr vorteilhaft ist“.

Der letzte Satz gehört einer Partie an, deren großer Wert für den Unterricht sonst nicht so sehr im Ästhetischen liegt als wieder in der wissenschaftlichen Methode; Kapitel 5 und 6 behandeln ein typisches Problem geschichtlicher Forschung. Zwei Darstellungen desselben Gegenstandes sind einander so ähnlich, daß die Vermutung sich aufdrängt, eine sei durch die andere beeinflußt; aber welche durch welche? Das Alter des einen Werkes steht fest, für das des anderen fehlt jedes äußere Merkmal, so daß in dieser wie in jener Richtung nachgeahmt sein kann. Unter solchen Umständen muß man aus inneren Gründen ein Urteil zu bilden suchen. Wir nehmen nacheinander erst die eine, dann die andere Möglichkeit als Grundlage („Hypothesis“ bei Lessing) und sehen zu, wie gut oder wie schlecht sich von da aus die Beziehungen zwischen beiden Werken, vor allem die Abweichungen, erklären lassen. Diejenige Annahme, bei der dies leichter gelingt, ist dann, zwar nicht richtig, aber sicher von den beiden die wahrscheinlichere. — Die Natürlichkeit und einleuchtende Kraft dieser Untersuchung macht auch den Schülern Freude. Und ich wüßte keine Stelle in der deutschen Literatur, wo auf gleich engem Raume aus einem gleich würdigen Stoff ein gleich großer Gewinn zu holen wäre für die Erziehung zu wissenschaftlichem Denken. Daß es eine „Schulausgabe“ des Laokoon gibt, in der die zweite Hälfte dieses köstlichen Stückes, Kapitel 6, weggeschnitten ist, wird nicht leicht jemand glauben[21]).

Außer den bisher besprochenen Abschnitten sind 13—17 und 20—22 zu eingehender Behandlung vorzugsweise geeignet, werden auch wohl überall gern verwertet. Willkommene Beiträge zum Verständnis Homers sind darin enthalten; und die Art, wie die Begriffe des Koëxistierenden und des Konsekutiven festgestellt und auf das verschiedene Wesen der bildenden und der

redenden Kunst bezogen werden, ist klassisch, d. h.: zugleich ursprünglich und noch heute wirksam. Damit ist allerdings auch hier nicht gesagt, daß wir jeden einzelnen Satz noch heute zu unterschreiben hätten. Das Geschick z. B., womit Homer ein Bestehendes, das er dem Hörer anschaulich machen will, in Handlung umsetzte, ist nicht, wie Lessing meinte, ein berechneter Kunstgriff, sondern beruht darauf, daß unwillkürlich die mündliche Darstellung sich der Natur der mündlichen Rede anpaßte. Lessing verträgt und fordert von denen, die an ihm lernen wollen, selbständige Kritik.

In bezug auf die Hamburgische Dramaturgie ist dies schon im vorigen Kapitel ausgesprochen. Die Stücke darin, die von Furcht und Mitleid und der Katharsis der Leidenschaften handeln (74—78), wird man mit den Schülern nicht erst lesen, sondern nur ein paar Stellen herausheben, aus denen die Theorie des Verfassers deutlich wird, und dann die richtige Ansicht von Bernays dagegen stellen. Die Abschnitte, die sich meiner Erfahrung nach im Unterrichte fruchtbar erweisen, sind etwa die folgenden: 10—12 (Semiramis; Geistererscheinungen bei Voltaire und Shakespeare), 22—24 (Graf Essex von Thomas Corneille mit Voltaires historischer Kritik), 32 (Rodogune von Peter Corneille; poetische Erfindung), 36. 41. 44—46 (Merope von Maffei und von Voltaire; Lindelles Kritik; Verbindung der Szenen, die drei Einheiten), 48 (Überraschung), 73 (Richard III. von Weiße; Verhältnis zu Shakespeare), erste Hälfte von 101—104 (Selbstbeurteilung Lessings). In diesen Partien sind einige Hauptstellen über das Verhältnis von Dichter und Geschichtschreiber schon enthalten; hinzunehmen wird man etwa noch einzelne Sätze aus 19 (Verherrlichung berühmter Männer), 33 (Charaktere und Facta), 89 (Aristoteles' Definition). Einen anderen Gesichtspunkt, nach dem sich auswählen und zusammenfassen läßt, bezeichnen die Begriffe Genie und Regel. Ausführlicher handelt Lessing davon in bezug auf sich selbst (101 ff.); dazu kommen Stellen aus 4 (Schauspielkunst), 34 (historische Gelehrsamkeit), 48 (Vermischung der Gattungen). Doch das

alles sollen nur Beispiele sein aus persönlicher Praxis; andere mögen anderes bevorzugen.

Etwas mehr als nur subjektive Geltung möchte ich bei Schiller in Anspruch nehmen für den Zweifel, ob seine beiden großen historischen Werke in der Tat geeignet sind, ein Hauptstück der deutschen Schullektüre zu bilden. Dieser rhetorischen Weise der Geschichtschreibung können wir doch aufrichtigen Herzens nicht mehr zustimmen, ebenso wenig freilich den unfreundlichen Urteilen, die Johannes Janssen, der bekannte Verfasser der „Geschichte des deutschen Volkes seit Ausgang des Mittelalters", darauf gründet[22]). Man tut dem Historiker Schiller unrecht, wenn man ihn im Lichte moderner Wissenschaft sehen will, sei es, daß dies geschieht, um ihm eine Vollkommenheit anzudichten die er nicht hat, oder um ihn, weil er sie nicht hat, zu schelten; aus dem Charakter seiner Zeit soll man ihn verstehen. Was damals Geschichte hieß, mußte sich Goethes geringschätziges Wort gefallen lassen: das beste, was wir von ihr haben, sei der Enthusiasmus, den sie erwecke. Ranke würde das nicht gesagt haben. Durch ihn ist in Deutschland Geschichte eine Wissenschaft geworden. Daß so viel als möglich nicht aus darstellenden Werken, sondern aus Urkunden geforscht werden muß, daß eine Aufzeichnung als Quelle um so zuverlässiger ist, je mehr sie nicht zum Zweck der Lektüre gemacht sondern zu praktischem Zweck aus den Ereignissen unmittelbar hervorgegangen ist, daß von Aufzeichnungen dieser Art auch die unscheinbarsten — Rechnungen, Verzeichnisse, Grabschriften — Wert haben und unter Umständen entscheidenden Wert gewinnen konnen: das alles ist recht eigentlich eine Entdeckung, und durch sie ist das historische Denken innerlich umgestaltet worden. Wäre es nicht kindlich, Schiller zu tadeln, weil nicht er diese Entdeckung gemacht hat? Da sie nun aber erst nach ihm gekommen ist, so kann Schiller durch Geschichtsforschung und Geschichtschreibung unserem Geschlechte kein Erzieher mehr sein.

Dagegen bleibt der große Wurf, mit dem er in seiner akademischen Antrittsrede das Ziel einer universalgeschichtlichen

Betrachtung aufgestellt hat, unvermindert mächtig und wirksam. Alles Geschehene bildet eine ununterbrochene Reihe, in der nichts ohne Ursache auftritt, nichts ohne Wirkung verschwindet; aber nur wenige Glieder dieser Kette sind uns durch Überlieferung bekannt: da gilt es, mit menschlicher Geisteskraft die Lücken auszufüllen, prüfend vergleichend kombinierend durch Analogieschlüsse das für die Kenntnis Verlorene wieder herzustellen. Daß Schiller und seine Zeit sich der Erfüllung dieser Aufgabe näher fühlten, als wir es dürfen, wird man den Schülern offen sagen; die Aufgabe bleibt des Schweißes der Edeln wert. Freilich auch nur den Edlen ergreifbar: der „Brotgelehrte“ wird sie verschmähen, während der „philosophische Kopf“ sich mit Freuden ihr hingibt. Diese Parallele, mit der die Rede eingeleitet ist, richtet heute so gut wie vor hundert Jahren an jeden angehenden Studenten eine kraftvolle und einleuchtende Mahnung. Dazu kommt die durchsichtige Anlage des Gedankenganges, die ins einzelne zu verfolgen und im großen zu erkennen eine vortreffliche Übung des Verstandes ist. Was dabei zuletzt herauskommt und am besten auch schriftlich fixiert wird, sieht den Dispositionen, welche die Schüler für ihre eigenen Aufsätze machen, im Äußeren ähnlich genug, um eine Vergleichung zuzulassen und weiter als vornehmes Muster zu wirken. Zur Verwertung für solchen formalen Zweck laden auch sonst kleinere Abhandlungen von Schiller ein, in erster Linie die Rezensionen von Bürgers Gedichten und von Goethes Egmont, beide zugleich durch ihren Inhalt bedeutend, ohne doch über das Verständnis gereifter Schüler hinauszugehen. In der ersten ist der Begriff der Volkspoesie beleuchtet, und zwar, gerade lehrreich, von einem Standpunkt aus, dem sie eigentlich fern lag; die andere führt in die Beziehungen zwischen Goethe und Schiller hinein, an der Hand eines einzelnen, gewissermaßen praktischen Falles, der doch zu allgemeinen Betrachtungen anregt. Freilich einen viel tiefer greifenden Beitrag zum Verständnis des geistigen Gegensatzes zwischen beiden Männern liefert ein anderes Stück, in dem das Persönliche mit Worten gar nicht berührt wird, der Schluß der Abhandlung

über naive und sentimentalische Dichtung (1796). Diese selbst sowie die Briefe über ästhetische Erziehung sind im allgemeinen wohl zu schwer oder doch zu umfangreich, um von einer Klasse in gemeinsamer Arbeit durchgenommen zu werden. Jener Schluß aber, der Vergleich zwischen Idealisten und Realisten mit der unmerklichen Bevorzugung derjenigen Denkweise, die der Verfasser nicht selbst hatte sondern an dem endlich zum Freunde gewonnenen Gegner bewunderte, läßt sich bewältigen und lohnt jede noch so große Mühe, die darauf verwandt wird.

Goethes eigene Prosa hat ihre Stärke in etwas anderem als in straffer Geschlossenheit des Gedankenganges; von der sprachlichen Seite wird sie uns in einem späteren Kapitel noch mehrfach beschäftigen. Allein sie enthält auch schön gerundete Proben von durchdachter Anlage eines Aufsatzes. Der Leser wird so geführt, daß sich ihm Teile und Eigenschaften des Stoffes in ihrer natürlichen Ordnung von selbst darzustellen scheinen, nnd er gar nicht merkt, wie fein es darauf angelegt ist, sein Interesse und Verständnis allmählich zu gewinnen. Der Bericht über die Krönung Josefs II. zum römischen Könige (D. u. W. V) löst die Aufgabe, von buntbewegten, breit sich entfaltenden Vorgängen ein Bild zu geben. Dies ist dadurch erreicht, daß der Verfasser aus der Not eine Tugend gemacht hat: er versucht gar nicht, die Beschränktheit persönlicher Wahrnehmung zu verleugnen und alles Wichtige gleichmäßig zu behandeln, sondern erzählt ausdrücklich nur das, was er selbst gesehen hat, und läßt das übrige als Gegenstand von Gesprächen, die in seinem Kreise geführt worden seien, gewissermaßen auf rückwärts geschobenem Plan erscheinen. In etwas anderer Art hat Goethe die Darstellung des Römischen Karnevals zugleich lebendig und übersichtlich zn machen gewußt. Er wendet den Kunstgriff an, den Lessing dem Vater Homer abgelauscht hat, das Zuständliche als ein Werdendes anzusehen, schildert zuerst das allsonntägliche Treiben auf dem Corso, berichtet dann von den Vorbereitungen der letzten Tage, endlich von dem Signal der Karnevalsfreiheit und seiner Wirkung, und läßt so nach und

nach vor unseren Augen das bunte Getümmel sich ansammeln. Schwieriger war es in die Beschreibung der Fassade des Straßburger Münsters (D. u. W. IX) ein Element des Fortschreitens hineinzubringen; doch auch dies ist gelungen. Wir sollen uns denken, daß wir in der Dämmerung oder bei sternheller Nacht vor die kolossale Wand treten, wo die Teile verschwinden und nur die allgemeinen Formen sich zeigen, deren wohltätiges Verhältnis auf diese Weise recht empfunden wird; dann nehmen wir das Tageslicht hinzu, abstrahieren aber noch, diesmal durch Kraft unseres Geistes, von den Einzelheiten, so daß die Hauptglieder deutlich bemerkbar werden; zuletzt erst achten wir auf die Mannigfaltigkeit organisch entwickelter, vielfach abgestufter Zieraten, mit denen die neun Felder gefüllt sind: so wächst das ganze kunstvolle Gebilde, das Festigkeit und Zierlichkeit wundersam verbindet, allmählich für unsere Phantasie aus der dumpfen Masse heraus.

Ein besonderes Hilfsmittel, um den Blick für die Wirkungen eines Kunstwerkes empfänglicher zu machen, wendet Goethe auch beim Laokoon an. Er rät, sich mit geschlossenen Augen davor zu stellen, sie dann zu öffnen und sogleich wieder zu schließen: so werde man den ganzen Marmor in Bewegung sehen. Diese Bewegung mit der Phantasie rückwärts und noch mehr vorwärts zu verfolgen, in Gedanken zuerst für den Vater, dann für die beiden Söhne auszumalen, wie sie in die gegenwärtige Lage gekommen sind und wie sich bei gesteigertem Leiden ihre Stellung weiter verschieben wird: das ist, äußerlich betrachtet, der ganze Inhalt des Aufsatzes. Doch damit verbunden wirkt ein anderer Grundzug: die Absicht, zu zeigen, wie die drei Personen in ihrer Bedrängnis und in ihrem Widerstand aufs feinste abgestuft sind. Und indem sie zu dem Zwecke genau betrachtet und Punkt für Punkt aufeinander bezogen werden, offenbart sich noch eine weitere Vollkommenheit; das ist die Geschlossenheit des Kunstwerkes, das nicht nur den erschreckenden Vorgang vollständig und anschaulich darstellt, sondern sogar in dem älteren Sohn einen teilnahmvollen Zuschauer mit enthält. Über dies alles ver-

ständigt sich der Verfasser mit dem Leser scheinbar ohne Mühe: er hat die Vorsicht gebraucht, eine Erläuterung der wichtigsten Grundbegriffe, der Haupteigenschaften, die ein vollkommenes Kunstwerk in sich begreifen müsse, voranzustellen, und die Erinnerung daran wirkt nun bei allem, was folgt, teils ausgesprochen teils unbewußt erklärend mit. In größerem Maßstabe zeigt eine Anwendung desselben Mittels die Skizze: „Einfache Nachahmung der Natur, Manier, Stil“ (1789), die gewissermaßen als Vorwort gemeint war zu allem, was Goethe über bildende Kunst zu schreiben vorhatte. Scherer hat das Studium dieser knapp gefaßten Gedanken nachdrücklich empfohlen. Sie behandeln einen geistigen Stoff ähnlich wie die Beschreibung des Straßburger Münsters den körperlichen, indem sie uns ein Werdendes vorführen und, von bescheidenster Kunstübung ausgehend, allmählich die Fähigkeit entstehen lassen, einen Gegenstand seiner Natur gemäß und doch zugleich mit Betätigung einer lebhaften Individualität aufzufassen und darzustellen. Kaum irgendwo sonst in der deutschen Lektüre dürfte sich ein gleich fruchtbarer und lehrreicher Anlaß bieten, den Begriff des Stiles eingehend zu erörtern, seine Doppelnatur, die objektive und die subjektive Seite, deutlich zu machen.

Allerdings wird nicht jede Generation von Primanern imstande sein hier zu folgen, während die vorher besprochenen vier Stücke zum festen Bestande des Lesestoffes der oberen Klassen zu rechnen sind. Daß auch Dichtung und Wahrheit, so gut wie vollständig, und von der Italienischen Reise gewisse Abschnitte allen bekannt werden müssen, bedarf kaum der Erwähnung. Aber nicht alles, was ein Schüler kennen lernen soll, eignet sich zu schulmäßiger Behandlung. Auch Werthers Leiden wird hoffentlich kein Primaner ungelesen lassen; wo es doch nötig sein sollte, mag man einmal daran erinnern: aber mehr nicht. Was im Unterrichte durchgenommen werden soll, muß so beschaffen sein, daß eine erläuternde Besprechung weder überflüssig ist noch unzart berührt; es muß in sachlicher wie in formaler Hinsicht die Erklärung herausfordern und zugleich ihr

einen Weg weisen, auf dem allgemein wertvolle Gedanken und Begriffe zwanglos entwickelt werden können. Am geeignetsten dafür sind immer kürzere in sich geschlossene Abhandlungen. Gerade an denen aber ist innerhalb der klassischen Literatur kein Überfluß. So konnte der Gedanke entstehen, durch Zusammenstellung eines für die obersten Klassen bestimmten deutschen Lesebuches die Auswahl zu bereichern. Vortrefflich war das ältere Werk von Hiecke, zuerst im Jahre 1835 unter dem Titel „Handbuch deutscher Prosa" erschienen, dann immer wieder neu aufgelegt und überarbeitet, wobei es leider von seinem philosophischen Charakter allmählich etwas einbüßte. Nicht zum Gewinn für die Aufgabe, die sich uns hier ergeben hat, die ja nicht darin besteht, Stoff zu liefern, sondern zur Durcharbeitung von Begriffen anzuregen. In neuerer Zeit haben andere Ähnliches versucht: Wendt, Jonas, Biese, Spieß; jedesmal mit etwas modifiziertem Programm, so daß jetzt für den, der ein solches Hilfsmittel zu haben wünscht, kaum eine Schwierigkeit bestehen wird etwas ihm Zusagendes zu finden. Mit dem von mir selbst herausgegebenen „Deutschen Lesebuch für Prima" habe ich Jahre hindurch Erfahrungen machen können[23]), auf die im folgenden mehrfach Bezug genommen werden wird, vorab in dem Kapitel das unmittelbar dem philosophischen Element im deutschen Unterricht gewidmet ist.

III.

Philosophische Propädeutik.

Die Hälfte ist mehr als das Ganze.
Hesiod.

Die Frage, wie man den jungen Leuten, ehe sie zur Universität gehen, die Keime philosophischen Denkens einpflanzen könne, steht zurzeit wieder recht im Vordergrunde des Interesses. Um ein richtiges Urteil zu gewinnen, empfiehlt es sich, auf die bisherige Geschichte dieses Unterrichtes zurückzublicken[24]). Und da zeigt sich: es ist der philosophischen Propädeutik ebenso gegangen wie im großen der ganzen Gymnasialbildung. Männer, die von ihrem Werte durchdrungen waren und sich sagen durften, daß sie selbst in ihr und durch sie kräftig zu wirken vermöchten, zogen daraus den scheinbar natürlichen Schluß, daß ein so hohes Gut allen zugänglich gemacht werden müsse, und haben eben dadurch die Wirksamkeit zerstört. Ein Unterricht, dessen Gelingen so durchaus von der Persönlichkeit des Lehrers abhängt, muß verdorben werden, wenn er zu einer allgemeinen, vorgeschriebenen Einrichtung gemacht wird. Wir wollen deshalb alles, was die Vertreter dieses Gedankens aus eigener Praxis erzählen[25]), dankbar annehmen, uns aber hüten, der Forderung, die sie damit zu begründen meinen, zuzustimmen. Bei Rudolf Lehmann, der zwei volle Wochenstunden in jeder Prima der Propädeutik anweisen will, spielt dabei die unfreundliche Gesinnung mit, in der er dem lateinischen und griechischen Unterrichte gegenübersteht, von dessen Wirkungskraft er keine persönliche Erfahrung zu besitzen scheint. So wird es ihm leicht, auch nach

allem was schon geschehen ist, noch weitere altsprachliche Stunden zu opfern, einem ähnlichen Fachpatriotismus zuliebe, wie er von anderen für Geographie, Biologie, Kunstgeschichte geltend gemacht wird. Alle solche Ansprüche müssen wir bekämpfen, doch mit einem wichtigen Unterschied. Jene an sich so interessanten und bedeutenden Wissenschaften können am Gymnasium — bei Realschulen steht es zum Teil anders — deshalb keine Aufnahme finden, weil für sie kein Platz ist, sodaß sie, wenn man sie doch einzwängen wollte, nur das Vielerlei vermehren, Zersplitterung und Überbürdung fördern würden. Philosophische Propädeutik dagegen müßte ich als obligatorisch auch dann verwerfen, wenn die Raumfrage keine Not machte; zugleich empfehle ich dringend, sie als etwas Freiwilliges innerhalb des bestehenden Lehrplanes überall zuzulassen, wo ein Lehrer ausgesprochenen Trieb dazu empfindet. Ähnlich haben wohl meine eigenen Vorgesetzten gedacht, als sie mir, früher Jahre hindurch in Kiel und neuerdings auch in meiner gegenwärtigen Stellung, die Erlaubnis gaben, in einzelnen teils dem Deutschen teils anderen Fächern abgesparten Stunden[26]) philosophische Grundbegriffe mit den Primanern zu besprechen.

Diesen Zweig des Unterrichts mit dem Deutschen zu verbinden ist alte Tradition; neuerdings sind beachtenswerte Versuche gemacht worden, ihn auf naturwissenschaftliche Grundlage zu stellen. So in Kiel von Latrille, in Barmen von Schulte-Tigges, der dann das von ihm erprobte Verfahren auch in einem Lehrbuch dargelegt hat[26a]). Aus dem Gebiete der exakten Wissenschaften wurden von jeher die vorzüglichsten Beispiele der logischen Formen — Definition, Einteilung, Schlußfolgerung, Beweis — entnommen. Es lag nahe, einmal die Betrachtung umzukehren: anstatt von den Grundformen des Denkens vielmehr von seiner vollendeten Anwendung auszugehen, den verwickelten Bau, den exakte Forschung errichtet, rückwärts schreitend zu zerlegen und jene Elemente herauszulösen — ein großes Beispiel der Induktion, zu dem die induktiven Wissenschaften den Stoff liefern.

Die Hoffnung, daß er so vorgehen werde, hat Schulte-Tigges doch nicht erfüllt. Der zweite Teil seines Buches setzt die im ersten begonnene Analyse des naturwissenschaftlichen Denkens nicht fort, sondern gibt einen von Kritik begleiteten Überblick der atomistisch-mechanischen Weltanschauung, der in einer Propädeutik überhaupt keinen rechten Platz hat. Aber auch der erste Teil, die Methodenlehre, leistet nicht, was man erwarten könnte; sie dringt nicht genug in die Tiefe, um der Elemente habhaft zu werden, die doch den eigentlichen Gegenstand eines elementaren Unterrichtes bilden. Vortrefflich sind manche einzelne Partien, so die Beispiele für Entwickelung eines Problems: an der Lehre von den Planeten, dann an der Theorie des Lichtes wird gezeigt, wie sich die Forschung allmählich ihrem Ziele nähert, wie annähernde Erkenntnisse eben durch ihre Mängel den Sporn zu weiterem Suchen geben, wie schließlich in der reifsten Gestalt wissenschaftlicher Einsicht frühere Versuche mit dem, was in ihnen fruchtbar war, nachwirken (S. 46—50). Über den Wert von Hypothesen wird ausführlich gehandelt; aber seltsam, was im Grunde eine „Hypothese" sei, wird dem Leser nirgends gesagt. Wer es weiß, findet natürlich in den Ausführungen des Verfassers den ihm bekannten Begriff; aber das Buch ist doch für Lernende, für Anfänger bestimmt. Und die bedürfen dringend einer Belehrung darüber, welche Art von Vermutungen Hypothesen genannt werden, und wie es dahin kommen konnte, daß dasselbe Wort hier etwas Unbewiesenes, in der Mathematik aber die Grundlage des Beweises bezeichnet. Der Zusammenhang zwischen Denken und Sprache ist hier nicht genug beachtet. Die ältere Logik, wie Aristoteles sie begründet hat, war ganz darauf gebaut, ihrer Anlage nach grammatisch; eine jüngere aus der Naturwissenschaft entwickelte müßte doch von ihrer Seite her bis zu diesem Zusammenhang führen, um ihn zu beleuchten. Sonst setzt sich gerade an dieser Stelle Unklarheit und Irrtum fest. Unter dieser Gefahr leidet nun das ganze Unternehmen von Schulte-Tigges, nicht seiner Natur nach, sondern weil der Verfasser es unvollständig gelassen und die Betrachtung nicht bis zu

den logischen Grundtatsachen geführt hat, in denen die Wurzeln des Denkens und damit auch des Irrtums liegen. Von der Umkehrung, und unter welchen Bedingungen sie stattfinden könne, zu handeln bot sich Gelegenheit (S. 31); sie ist nicht benutzt. Der Übergang von Induktion zu Deduktion wird sachgemäß vermittelt (S. 57), auch das Verhältnis zwischen Deduktion und einfachem Schluß richtig dargestellt (S. 59); aber damit ist es genug: eine genauere Betrachtung der Arten des Schließens verschmäht der Verfasser, weil er glaubt, daß darin doch selten Fehler gemacht würden. Hören wir ihn selbst (S. 66 f.): „Die Richtigkeit der durch Deduktionen gewonnenen Ergebnisse ist offenbar abhängig von der logischen Richtigkeit der Schlußfolgerungen und von der Sicherheit der als Ausgangspunkt dienenden bzw. im Laufe der Deduktion herangezogenen Prämissen. Gegen falsche Schlußfolgerungen schützt uns im allgemeinen unser gesunder Menschenverstand oder in schwierigeren Fällen das gemeinsame Urteil aller Urteilsfähigen. Unser Hauptaugenmerk ist also auf die Prämissen zu richten." Nun, gesunder Menschenverstand und gemeinsames Urteil aller Urteilsfähigen — wer ist urteilsfähig? fragte Sokrates — als letzte Instanzen richtigen Denkens, das ist eine gefährliche „Propädeutik".

Einen ersten Versuch, der Gutes will und ernsthaft angreift, darf man nicht mit voller Schärfe beurteilen. Vielleicht tragen die hier erhobenen Einwände dazu bei, daß er weiter ausgebaut wird. Immerhin beweisen sie auch dies: eine vom Sprachlichen ausgehende Erklärung wissenschaftlicher Grundbegriffe ist nicht nur zurzeit noch nicht überflüssig, sondern wird auch in Zukunft, wenn der Gedanke, die Grundbegriffe aus den naturwissenschaftlichen Anschauungen der Schüler abzuleiten, besser durchgeführt ist, doch als Gegenstück und notwendige Ergänzung ihren Wert behalten. Auf dieser Seite liegt, was im folgenden geboten wird. Daß dabei „Logik" und „Psychologie" die Hauptgruppen bilden, in denen sich Mannigfaltiges zusammenordnet, entspricht wieder einem alten Herkommen; auch die neuesten Lehrbücher, z. B. von Höfler und Rudolf Lehmann, sowie der

dem akademischen Unterrichte dienende Leitfaden von Natorp[27]), halten daran fest, nicht ohne inneren Grund.

Als ich Primaner war, las der Lehrer des Deutschen mit uns Trendelenburgs Elementa logices Aristoteleae; und daran schlossen sich, von einem wirklichen Gelehrten und geistvollen Manne geleitet, zwanglose Besprechungen, die nach allen Seiten weiter zu dringen suchten und Ausblicke in das Reich der Wissenschaft eröffneten. Dieses Verfahren wäre, wo Zeit und Kraft vorhanden sind, auch heute noch zu empfehlen; ich selbst habe es nie so versucht. Übrigens bleibt die Logik, auch wenn sie ohne diesen Anhalt in freier Gedankenentwickelung gegeben wird, doch im Banne ihres Begründers. Und das schadet wahrlich nicht. Unsere Schüler sollen ja gerade lernen, Gedanken und Begriffe zu ihrem Ursprung zu verfolgen. Hier sehen sie, wie die wissenschaftliche Betrachtung des Denkens aus der Reflexion über die Sprache herausgewachsen ist; die logischen Kategorien des Aristoteles sind im Grunde grammatische, was man heute Wortarten oder Redeteile nennt. In der Definition des Urteils (πρότασίς ἐστι λόγος καταφατικὸς ἢ ἀποφατικός τινος κατά τινος, ein Urteil ist ein Satz, der etwas von etwas bejaht oder verneint) wirkt der grammatische Ursprung als Schwäche nach; denn auch unpersönliche Sätze enthalten Urteile, fügen sich aber nicht dem Schema von Subjekt und Prädikat. Trotzdem hat man die alte Erklärung beibehalten, und sie bewährt sich praktisch noch immer; die Lehre vom Schluß, auf die doch in der Logik alles hinzielt, hat es ja nur mit solchen Urteilen zu tun, in denen Subjekt und Prädikat deutlich erkennbar sind.

So lehrreich und anregend historische Rückblicke dieser Art an sich sind, so gewinnen sie ihren rechten Wert für die Schule doch erst dadurch, daß sie helfen das eigene Denken der Lernenden sicherer und klarer zu machen. Sogar Lehrbücher der Logik gibt es, die das Wort „Definition“ in verschwommener Weise so gebrauchen, als hieße es einfach „Erklärung, Beschreibung“; es bedeutet aber „Abgrenzung“, (ἀφ)ορισμός, heute

noch. Den lebendigen Sprachgebrauch wird niemand hindern wollen, jedenfalls niemand hindern können, den Sinn einzelner Ausdrücke unmerklich und langsam zu verschieben, zuletzt völlig zu ändern: „Aphorismen" sind für uns knapp gefaßte Gedanken, die nur äußerlich noch, durch Kürze und Bestimmtheit, an das erinnern, was eigentlich mit dem Namen gemeint war. In der wissenschaftlichen Terminologie aber, und gar in der Logik selbst, müssen klare Unterscheidungen festgehalten werden. Nun ist dem Schüler gesagt worden, was man „Inhalt" und „Umfang" eines Begriffes nennt; er hat gesehen, wie der Umfang immer kleiner wird, je mehr Merkmale man dem Inhalt zufügt, umgekehrt der Inhalt immer geringer, je mehr man zu höheren Zusammenfassungen aufsteigt. Heißt es jetzt „abgrenzen", so ist ohne weiteres klar, daß dies nur dem Umfange gelten kann, während der Inhalt die Mittel dazu bietet. Auch die alte Regel — definitio fit per genus proximum et differentiam specificam — ergibt sich in diesem Zusammenhange fast von selbst, aus ihr aber sofort weiterer Gewinn. Einmal wird ein so abgeschliffenes Wort wie „spezifisch" nun in seinem Gepräge erkannt und nach seinem Werte verstanden: „artbildend" heißt ein Unterschied, wenn er stark genug ist um eine besondere Art zu konstituieren. Sodann zeigt kurze Überlegung, daß, was dem Umfange nach abgegrenzt wird, Gruppen von Dingen sind, nicht Einzeldinge, mit anderen Worten: daß immer Arten definiert werden, während die Definition eines Einzelwesens weder nötig noch in der Regel möglich ist. In der Wissenschaft spielen aber Definitionen eine große Rolle; also hat sie es wohl mehr mit den Arten zu tun als mit den einzelnen Personen und Sachen? Oder verhalten sich darin verschiedene Wissenschaften verschieden? Eine fruchtbare Frage, die auf spätere Untersuchungen vorausdeutet.

Für den Aufbau von Arten, Gattungen, Ordnungen, Klassen sind die Systeme des Tierreiches und Pflanzenreiches bekannte Beispiele. Steigt man in ihnen durch Hinzufügung von Merkmalen abwärts, so vollzieht sich auf jeder folgenden Stufe eine

Einteilung der vorhergehenden; und so geht es fort, bis man zuletzt an eine Stelle kommt, wo sich nicht weiter einteilen läßt: man ist bei den „Individuen“ angelangt. Teilen läßt sich auch ein solches noch, aber nicht einteilen. Divisionem differre a partitione, quod haec sit totius in partes, illa generis in formas (oder species), sagt Quintilian (V 10, 63). Und dieser Unterschied ist für jede Disposition eines Aufsatzes wichtig: die Schüler müssen sich klar werden, welche Art von Zerlegung der Natur des einzelnen Themas entspricht; vor allem dürfen sie nicht aus einer in die andere hinüberschwanken[28]. Auch innerhalb jeder der beiden Arten gilt es Fehler zu vermeiden, wozu es doch wieder eine gute Hilfe ist, wenn man sich klar bewußt wird, worauf es ankommt: die Teile müssen sich gegenseitig ausschließen, zusammen aber das Ganze voll machen. Den Umfang einer Gattung kann man immer in der Weise erschöpfend einteilen, daß man zwei Arten ansetzt, von denen die eine durch die Negation des Begriffes der anderen bezeichnet wird. So kommen wir auf den kontradiktorischen Gegensatz.

Daß Schön und Häßlich nicht dasselbe ist wie Schön und Nichtschön, Weise und Töricht in anderem Verhältnis stehen als Weise und Nichtweise, empfinden die Schüler auf bloße Anfrage von selbst. Es gibt also zwei Arten von Gegensätzen, deren Namen gemerkt werden müssen. „Konträr entgegengesetzt“ nennt man Begriffe, die in einer und derselben Gattung am weitesten von einander abstehen — τὰ πλεῖστον ἀλλήλων διεστηκότα τῶν ἐν τῷ αὐτῷ γένει: daraus ergibt sich ohne weiteres, daß konträre Gegensätze immer etwas Gemeinsames haben. Der bereits trivial gewordene Satz: Les extrêmes se touchent, findet hier seine natürliche Erklärung: Männer, die sich leidenschaftlich bekämpfen, lassen eben hierdurch erkennen, daß ihr Interesse denselben Gütern oder denselben Problemen zugewandt ist. Solch ein Widerstreit innerhalb derselben Gattung verband Sokrates und die Sophisten; wer beiden Parteien völlig fern stand wie der Dichter der Wolken, mochte wohl nur das Gemeinsame wahrnehmen — die Lust am Wortgefecht und an der Zergliederung

des eigenen Denkens, an der Selbstbespiegelung, „Reflexion" — wie die beiden Pole einer Kugel, aus großer Ferne gesehen, mit allem was dazwischen liegt in einen Punkt zusammenfallen.

Zwischen kontradiktorischen Gegensätzen liegt nichts in der Mitte: darauf beruht der logische Wert dieses Verhältnisses, denn darauf gründet sich der indirekte Beweis. Zwei kontradiktorisch entgegengesetzte Urteile können nicht beide richtig sein, sondern eins muß richtig sein und das andere falsch; wird also gezeigt, daß das eine falsch ist, so ist damit das andere als richtig erwiesen. Beispiele dieser Methode sind den Primanern in der Mathematik schon vorgekommen; durch Besinnung darauf gelingt es leicht, sich der einzelnen Schritte des Gedankenganges bewußt zu werden. Und dies bringt wieder sehr greifbaren Gewinn; denn kein Denkfehler ist häufiger als die unklare Vorstellung, der indirekte Beweis sei bei allen Gegensätzen zulässig. Cicero war kein großer Staatsmann, das hat man eingesehen: also war er eine politische Null. Lessings Laokoon ist, nach dem heutigen Stande der Wissenschaft, nicht ohne Fehler: also ist er wertlos. Octavio Piccolomini war offenbar kein Biedermann: folglich ein Bösewicht. Wie manche Freundschaft ist dadurch zerstört worden, daß man meinte dem nicht mehr trauen zu dürfen, der eine überschwenglich vertrauensvolle Erwartung im einzelnen Falle nicht gerechtfertigt hatte! Hier handelt es sich jedesmal um zwei Urteile, die nicht kontradiktorisch sondern konträr entgegengesetzt sind, und die freilich auch nicht beide zugleich richtig sein können, wohl aber beide falsch, so daß es ein Drittes gibt, das dazwischen liegt und richtig ist. Ja, auf den meisten Gebieten der Wirklichkeit ist eben dies das Gewöhnliche. Die scharfe Beachtung des logischen Verhältnisses bewahrt im Leben vor unangenehmen Irrtümern; sie wird vollends in der wissenschaftlichen Diskussion wichtig, um Trugschlüsse des Gegners aufzudecken und abzuwehren. Frömmigkeit ist nicht dasselbe wie Gerechtigkeit: wer das sagt, behauptet damit doch nicht, daß Frömmigkeit etwas Ungerechtes sei. Mit eben dieser Folgerung

aber weiß Sokrates in Platons Protagoras (S. 331 A) seinen Gegner zu verwirren; ein übermütiges Spiel der Dialektik, nur möglich in einer Zeit, da die Grundformen des Denkens noch nicht mit aristotelischer Klarheit beleuchtet worden waren.

Ähnliche Gelegenheit zu naiven und dabei folgenschweren Fehlschlüssen bietet die Umkehrung. Die Vertauschung von Subjekt und Prädikat in einem allgemein verneinenden Urteil ergibt stets wieder ein allgemein verneinendes; im bejahenden Urteil geht bei der Umkehrung die Allgemeinheit in der Regel verloren. Dies soll man sich doch einmal klar gemacht haben; und ebenso, unter welchen Umständen auch das bejahende Urteil bei der Umkehrung allgemein bleibt. In der Mathematik kommt es vor, nicht wenige Sätze lassen sich umkehren; das bedarf aber für jeden einzelnen Fall des Beweises. Ließe sich nicht eine überall geltende Bedingung aufstellen, die erfüllt sein muß, damit das Subjekt ebenso gut vom Prädikat ausgesagt werden könne wie das Prädikat vom Subjekte? Immer dann wird dies möglich sein, wenn beide Begriffe sich dem Umfang nach decken; und das trifft zu in allen richtigen Definitionen. Die Möglichkeit der Umkehrung ist geradezu die Probe darauf, ob eine Definition richtig ist. „Finalsätze sind solche Sätze, die eine Absicht ausdrücken. Alle Sätze, die eine Absicht ausdrücken, sind Finalsätze". Also auch der Satz: „Ich will gehen"? Nein. Das Merkmal der Abhängigkeit war vergessen; die Definition war zu weit. — Aber woran erkennt man, ob sie nicht zu eng ist? Das läßt sich auf praktischem Wege finden. „Finalsätze sind im Lateinischen solche Sätze, die mit ut oder ne eingeleitet werden". Also kann ein Satz, der nicht eine dieser beiden Konjunktionen hat, kein Finalsatz sein? Dadurch würden auch Sätze mit quo oder quominus ausgeschlossen werden: die Definition war offenbar zu eng. Wenn die Tragödie als ein Schauspiel bestimmt wird, das mit dem Untergange des Helden schließt, so ist kein Drama, das einen anderen Ausgang hat, eine Tragödie; nicht nur Goethes Iphigenie, sondern auch die des Euripides, auch des Sophokles Philoktet verdienen dann den

Namen nicht. Ob man diese Konsequenz anerkennen will oder nicht, ist eine Frage für sich; jedenfalls gab den Prüfstein für die Genauigkeit der Definition wieder dieselbe Erwägung, eine eigentümlich modifizierte Umkehrung. Die Schüler müssen selber beschreiben können, was dabei geschah: das kontradiktorische Gegenteil des Prädikats wurde zum Subjekt gemacht und zugleich das Urteil aus dem bejahenden in ein verneinendes verwandelt. Dieses Verfahren heißt „Kontraposition"; der Name entspricht jetzt, wo die Sache da ist, einem Bedürfnis.

Beide Arten der Umkehrung, Konversion und Kontraposition, sind, in abgekürzter Form und unausgesprochen, auch dem natürlichen Denken ganz geläufig. „Kein Weiser dünkt sich weise" — daraus ergibt sich auf die eine Art: „Keiner, der sich weise dünkt, ist es", auf die andere: „Mancher, der sich nicht weise dünkt, ist es doch". Jede dieser Folgerungen wird im gegebenen praktischen Falle auch dem, der im Denken ungeschult ist, leicht gelingen. Trotzdem ist es gut, sie, wenn es darauf ankommt, mit deutlichem Bewußtsein vollziehen zu können; dadurch gelingt es manchmal, nicht bloß in Definitionen, ein Gedankenverhältnis schärfer zu erfassen und auf seinen Wert zu prüfen. „Wer den Besten seiner Zeit genug getan, der hat gelebt für alle Zeiten": das klingt so, als wäre es etwas. Man braucht nur umzukehren — „Mancher von denen, die für alle Zeiten gelebt haben, hat nur den Besten seiner Zeit genug getan" —, so sieht man: Schiller hat gar nichts Ernsthaftes behaupten, sondern bloß mit freundlicher Wendung die Schauspieler, von denen und für die er sprach, über die Vergänglichkeit ihres Ruhmes trösten wollen. „Kein philologischer Beweis ist so zwingend wie ein mathematischer": das wird jeder zugeben; und doch ist in der Debatte mancher ungerecht und lehnt eine Begründung bloß deshalb ab, weil ihr das Zwingende des exakten Beweises fehle. Dagegen hilft die Kontraposition: „Es kann vorkommen, daß eine Schlußreihe nicht so zwingend ist wie ein mathematischer Beweis, und doch im Philologischen als Beweis zu gelten hat."

Mit den letzten Abschnitten haben wir schon aus der Betrachtung der einzelnen Begriffe in die der Urteile und Schlüsse hinübergegriffen. Die Einteilung der Urteile nach Qualität, Quantität, Modalität wird erwähnt, hält aber nicht lange auf. Fruchtbarer erweist sich eine andere Unterscheidung, die von Kant eingeführte in analytische und synthetische Urteile[29]). Analytisch heißen ihm solche Urteile, in denen das Prädikat nur etwas aussagt was im Begriff des Subjektes schon enthalten ist, synthetisch solche, in denen durch das Prädikat dem Begriff des Subjektes etwas Neues hinzugefügt wird. Das ist verständlich und einleuchtend; in der Anwendung aber stellt sich die Sache etwas anders. — Was ein Sophist sei, meint heute jeder zu wissen: ein Mann, der durch spitzfindige Folgerungen scheinbare Wahrheit zu begründen sucht. Ein Satz, der dies ausspricht, ist eine bloße Worterklärung, ein analytisches Urteil; das Prädikat zerlegt den Inhalt des Subjektes in die einzelnen Merkmale, sagt also nichts anderes aus, als was im Subjekte bereits gedacht wird. Wer mit dieser Definition im Kopfe zum ersten Male Platon liest, wie unsere Primaner es tun, wird überrascht durch die Entdeckung, daß das Wort den tadelnden Sinn ursprünglich gar nicht gehabt hat: „Sophist“ ist vielmehr ein stolzer Name, den Protagoras und andere sich selbst beilegten, um sich als Meister des Wissens zu bezeichnen, die imstande seien die Menschen klüger und besser zu machen (Protag. S. 317 B). Diese neue Erklärung ist nun ein synthetisches Urteil, aber nur für den, der sie rückwärts blickend wiederfindet; für Sokrates und die Seinen war es umgekehrt. Ihnen war eben diese Bedeutung das Gegebene; ein Satz, der sie aussprach, ein analytisches Urteil. In scharfem Kampfe, mit zäher Beharrlichkeit haben sie die Ansprüche jener Männer zerstört und sind damit so völlig durchgedrungen, daß das, was sie in kühn synthetischem Urteil von den Sophisten behaupteten, in den Begriff des Wortes aufgegangen ist und uns heute wie eine Definition erscheint.

Diese Betrachtung hat beim ersten Blick etwas Verwirrendes; und das mögen unsere jungen Freunde immerhin empfinden.

Bei ruhiger Überlegung sehen sie ein, daß es gar nicht anders sein kann, daß naturgemäß im Laufe der Geschichte die Worte mit ihrer Bedeutung, die Begriffe mit ihrem Inhalte sich wandeln. Die Lehre vom Denken würde die eigenen Grundlagen unsicher machen, wenn sie sich gegen diese Tatsache verschlösse; nur indem sie das Element der Entwickelung in ihre Betrachtungen mit aufnimmt, wahrt sie sich den Zusammenhang mit der Wirklichkeit.

Gelegenheit, die hier gemachte Beobachtung in weiteren Verhältnissen zu wiederholen, bietet das letzte große Kapitel der Logik, das von den Schlüssen. Aristoteles sah in Syllogismus und Induktion (ἐπαγωγή) zwei entgegengesetzte Schlußformen, unter denen er die erste nicht nur durch größere Ausführlichkeit bevorzugte, sondern auch in der Wertschätzung: die Induktion, lehrte er[30]), sei zwar anschaulicher und gemeinverständlicher (πιθανώτερον καὶ σαφέστερον καὶ κατὰ τὴν αἴσθησιν γνωριμώτερον καὶ τοῖς πολλοῖς κοινόν), der Syllogismus aber beweiskräftiger (βιαστικώτερον) und wissenschaftlicher (φύσει πρότερος καὶ γνωριμώτερος). Von da schreibt sich die Gewohnheit der Lehrbücher her, auch noch der meisten neueren, beide wie koordinierte Begriffe zu behandeln und die Darstellung mit dem Syllogismus zu beginnen. Das entspricht, wie man heute die Dinge ansehen muß, nicht der Wirklichkeit: Induktion ist eine wissenschaftliche Methode, Syllogismus die Form, in der sich ein einzelner Fortschritt der Gedanken vollzieht[31]); er hat im induktiven Verfahren ebenso gut seinen Platz wie im deduktiven.

In einem Heft aus dem Jahre 1884 finde ich folgenden Gedankengang aufgezeichnet, durch den ich damals und seitdem wiederholt bei ähnlichem Anlaß meine Schüler in die Lehre von den Schlüssen einzuführen suchte:

„Jede Erkenntnis, die durch Denken gewonnen wird, entsteht aus einer vorhergehenden Erkenntnis. Die Reihenfolge in unserem Erkennen ist in der Regel umgekehrt wie die im Geschehen und Dasein der Dinge. Wir schließen aus der Wirkung auf die Ursache, aus dem Späteren auf das Frühere, aus dem

für uns näher Liegenden auf das für uns ferner Liegende. Da nun jedesmal die einzelnen Fälle uns näher liegen als das allgemeine Gesetz, das in ihnen sich äußert, so steigt unsere Erkenntnis, indem sie fortschreitet, vom Einzelnen zum Allgemeinen auf. Die wissenschaftliche Methode, nach der dies geschieht, heißt die induktive Methode. Eine auf induktivem Wege gewonnene Erkenntnis ist nur dann vollkommen, wenn sie von einer vollständigen Sammlung aller einzelnen Fälle ausgeht. Eine solche ist sehr selten möglich; man muß sich meist auf eine Sammlung der wichtigsten Fälle beschränken. Da es aber oft schwer ist die wichtigen Fälle im voraus zu erkennen, so entstehen bei Anwendung der induktiven Methode sehr leicht Fehler. Gegen diese sucht man sich dadurch zu sichern, daß man den Gedankengang sorgfältig in einzelne Schritte zerlegt, deren jeder die Form eines logischen Schlusses (Syllogismus) haben muß. — Gilt es, eine bereits vorhandene Erkenntnis darzustellen oder anzuwenden, so geht man von den allgemeinen Begriffen und Gesetzen aus und steigt zu den einzelnen Fällen hinab. Diese Methode heißt die deduktive. In ihr erscheint unmittelbar der Syllogismus als die Form der Gedankenbewegung."

So oder ähnlich wird man die Grundbegriffe klar zu machen suchen, natürlich nicht durch abstrakt belehrenden Vortrag, sondern durch gemeinsame Betrachtung von Beispielen. Die grammatischen Gesetze einer Sprache sind von gelehrten Forschern auf induktivem Wege gefunden worden, nun aber im Lehrbuch für Aneignung und Anwendung durch die Schüler deduktiv dargestellt. Manche Probleme literarischer Kritik sind den Primanern schon irgendwie bekannt geworden und können hier herangezogen werden, um Erläuterung zu geben, aber auch zu empfangen. Die Widersprüche innerhalb des Buches Jesaia erweckten die Vermutung, daß man es mit verschiedenen Verfassern zu tun habe; dabei wirkte ein deduktiver Schluß mit, aus dem allgemeinen Satze, daß die Schriften eines und desselben Mannes in der Schreibweise wie in den historischen Voraussetzungen übereinstimmen

müßten. Man sah nun genauer zu, sammelte die einzelnen Merkmale und gewann aus ihnen — durch Induktion — ein Bild von der Person und den Lebensumständen des großen Unbekannten, dem der zweite Teil des Buches verdankt wird; der Platz ließ sich bezeichnen, den er in der Geschichte seines Volkes eingenommen haben müsse. So vermochte Leverrier die Stelle zu bezeichnen, an der sich ein unentdeckter Planet befinden müsse, wenn die Störungen in der Bahn des bis dahin äußersten, des Uranus, nach den allgemeinen Bewegungsgesetzen der Himmelskörper sollten erklärt werden können: ein glänzendes Beispiel für die Verbindung beider Methoden des Denkens, zugleich dadurch ausgezeichnet, daß eine genaue Probe auf das Exempel gemacht werden konnte und vollkommen gelang. Deren bedurfte es; denn das Material an Beobachtungen, worauf sich die Hypothese gründete, war natürlich auch hier ein beschränktes. Das Muster einer lückenlosen Induktion bietet in der Mathematik der Schluß von n auf $n + 1$, wie er u. a. beim Beweise des binomischen Lehrsatzes, des Gesetzes über die Näherungswerte der Kettenbrüche vorkommt. Da ist es eine nicht leichte aber lohnende Aufgabe, die einzelnen Syllogismen aufzusuchen und zu formulieren, aus denen sich unbewußt der Gang des Beweises zusammensetzt.

Die Behandlung der Schlußfiguren selbst ist durch Jahrhunderte lange Praxis so bis in alle Details entwickelt, daß hier noch mehr als anderwärts die Pflicht erwächst, Entbehrliches auszuscheiden und nur die Grundzüge festzulegen. Damit ein Schluß zustande komme, d. h. durch Zusammenfassung zweier gegebenen Urteile (Prämissen) ein neues gebildet werde, ist es notwendig, daß die beiden Prämissen in einem der zwei Begriffe, die in einer jeden verbunden sind, übereinstimmen. Dies ist auf drei Arten möglich: der gemeinsame Begriff (medius terminus) ist entweder in dem einen Satze Subjekt und in dem anderen Prädikat, oder in beiden Sätzen Prädikat, oder in beiden Subjekt. Es gibt danach drei verschiedene syllogistische Figuren. Eine vierte, die sich von der ersten nur durch umgekehrte Reihen-

folge der Prämissen unterscheidet, kann nicht als selbständig gelten. Die Schemata der drei Figuren sind:

I.	II.	III.
M — P	P — M	M — P
S — M	S — M	M — S
S — P	S — P	S — P

Dies machen wir uns klar und überlegen weiter, welche einzelnen Schlußweisen (Modi) sich danach ergeben. Jede der beiden Prämissen kann ein allgemeines oder partikulares, ein affirmatives oder negatives Urteil sein. Aus diesen 4 Elementen sind 16 Zusammenstellungen (Variationen mit Wiederholung) möglich; aber nicht jede Zusammenstellung führt zu einem Schluß. Welche, das muß durch Überlegung im einzelnen geprüft werden; eine Arbeit, die in dem üblichen Hilfsmittel des Kreises, der den Umfang des Begriffes andeutet, eine Stütze der Anschauung findet, aber immer noch abstrakt genug ist, um scharfe Anspannung und damit Übung des Denkens zu fordern. Auch eine allgemeine Einsicht wird dabei gewonnen: damit ein Schluß zustande komme, muß wenigstens eine Prämisse ein universales und ebenso wenigstens eine ein bejahendes Urteil sein. Oder, wie es in der Sprache der Scholastiker heißt: ex mere particularibus nihil sequitur, ex mere negativis nihil sequitur. Übrigens wird es genügen, die Probe an einigen Beispielen durchzuführen; dann mag der Lehrer sagen, auf solche Weise sei festgestellt worden, daß von den 48 Möglichkeiten nur 14 brauchbar sind. Auch diese, wie sie nach den bekannten Hexametern leicht gemerkt werden können, wird man nicht sämtlich durchnehmen wollen; es zeigt sich ja bald, daß die meisten der Folgerungen, die herauskommen, weder praktisch noch theoretisch rechten Wert haben. Woran liegt das? dies ist wieder eine lohnende Frage. Es rührt daher, daß ein allgemeines Schlußurteil unmöglich wird, sobald eine der beiden Prämissen partikular ist, ein bejahendes unmöglich, wenn eine der Prämissen negativ ist: conclusio sequitur partem debiliorem. Die meisten

Schlußweisen tragen nur durch Eröffnung oder Ausschließung irgend einer Möglichkeit etwas bei zum Fortschritte des Erkennens; positiv zwingende Kraft hat ein einziger Modus, der erste der ersten Figur.

Die Theorie des Schließens würde eine Lücke haben, wenn sie nicht auch von den Fehlern handeln wollte, die dabei gemacht werden können; hierin liegt sogar, ähnlich wie bei Definition Gegensatz Einteilung, für die Schule etwas besonders Wichtiges. Petitio principio und Quaternio terminorum in ihrer groben Gestalt zu erkennen ist nicht schwer; es kommt darauf an, sich auch da vor ihnen zu hüten, wo sie unter sprachlicher Hülle versteckt sind. Im einen Falle sind zwei Gedanken scheinbar verschieden, ihrem wirklichen Gehalte nach gleich; im anderen ist es umgekehrt: unter gleichem oder ähnlichem Namen vermischen sich getrennte Begriffe. Wer von Natur scharf denkt, begeht solche Fehler nicht; wer aber der Schärfung bedarf, dem hilft dazu die Gewöhnung, so pedantisch sie anmuten mag, alle Sätze, mit denen er in einer Beweisführung operiert, in vorgeschriebene Gestalt zu bringen, in formelhafte Verbindung sei es von logischem Subjekt und logischem Prädikat oder von Voraussetzung und bedingter Aussage, wobei jeder Gebrauch von Synonymen ausgeschlossen, Eintönigkeit des Ausdruckes eher gesucht als gemieden wird. Bei aller Vorsicht aber und bei aller Gesetzmäßigkeit der Folgerungen ist doch noch schwerer Irrtum möglich; nicht zwar, daß man aus richtigen Prämissen etwas Falsches schließe, wohl aber umgekehrt, daß der Schlußsatz für sich richtig ist, die Voraussetzungen aber, aus denen er hier gewonnen wurde, falsch waren. Dagegen vermag denn die Logik nicht mehr zu helfen, ohne daß sie deswegen ein Vorwurf träfe; der wäre ebenso unberechtigt wie der Spott, der sich immer einmal wieder hören läßt: es sei möglich, in einem grammatisch tadellosen Satze etwas sachlich ganz Verkehrtes auszusprechen. Gewiß ist das möglich. Quellen des Irrtums im Denken der Menschen gibt es viele; Grammatik und Logik verdienen allen Dank, wenn sie eine derselben verstopfen helfen, die Unklarheit und

Flüchtigkeit bei der Arbeit anderwärts herstammende Gedanken zueinander in Beziehung zu bringen. Aus Überlieferung oder Beobachtung die Gedanken selbst zu gewinnen ist Sache derjenigen Wissenschaften, denen sie ihrem Inhalte nach angehören.

Daß der Meister induktiver Forschung selber den deduktiven Schluß für wissenschaftlich wertvoller gehalten hat, mag wunderbar erscheinen. Im Grunde ist es nur natürlich und, wie schon angedeutet, ein lehrreiches Beispiel der Entwickelung im Geistesleben der Menschen. Aristoteles war mit seinem unbewußten Können und Schaffen über den ihm bewußten Standpunkt seiner Theorie hinausgelangt. Was im Anschluß an Lessing aus seiner Poetik mitgeteilt wird, dazu jetzt die Proben aus der Politik, die das Wilamowitzsche Lesebuch bietet, vermögen doch eine Ahnung von seiner Geistesart und Arbeitsweise zu wecken, vor allem den tiefen Gegensatz zwischen ihm und seinem Lehrer, den unsere jungen Freunde etwas näher kennen lernen, fühlbar zu machen.

In furchtloser Folgerichtigkeit, wobei jedes Paktieren mit menschlicher Schwäche verschmäht wird, konstruiert Platon aus Begriffen den Bau eines Staates, wie er sein soll. In diesem Musterstaate ist für die Poeten, den Vater Homer selbst, kein Platz, weil die Fähigkeit, mannigfaltige Charaktere und Stimmungen nachzuahmen und vorzustellen, ein gefährliches Element hereinbringen und zuletzt bewirken würde, daß Schmerz und Lust regierten anstatt des Gesetzes und der Vernunft[31]). Behaglich zu leben wäre es in solchem Staate nicht, freilich auch kaum zu besorgen, daß der Plan irgendwo einmal verwirklicht werden könnte. Und doch: wer die sittlichen und geistigen Kräfte, auf denen das Gemeinschaftsleben der Menschen beruht, erkennen, die Aufgaben, die aus ihm erwachsen, würdigen lernen will, könnte noch heute nichts Besseres tun, als die Staatslehre studieren, die Platon, unabhängig von allen tatsächlichen Voraus-

setzungen, aufgestellt hat. Den umgekehrten Weg ist Aristoteles gegangen. Was ihn zunächst beschäftigte, war die Mannigfaltigkeit historisch entstandener Verfassungen, die es in Griechenland gab. Er hat seine Schüler angeleitet, sie in Einzeldarstellungen zu beschreiben. Und so mäßige Anfängerarbeiten diese 158 Schriften gewesen zu sein scheinen — nach der Probe zu urteilen, die uns die eine neuerdings wiedergefundene, die vom Staatswesen der Athener, gibt —, so haben sie doch dem Meister den Stoff geboten[32]), um durch Sammlung und Sichtung von Merkmalen die Grundformen staatlicher Zustände und Einrichtungen, die überall wiederkehren, herauszuerkennen und in ihren wesentlichen Zügen zu bestimmen. Auch er spricht in der Politik von den Dichtern und ihrer Stellung zum Publikum: dieses sei doppelter Art, ein freies und gebildetes einesteils, anderenteils ein gemeines, aus niederen Handwerkern, Tagelöhnern und dergleichen bestehendes; auch für den unedlen Geschmack solcher Leute müßten Aufführungen und Schaugenüsse eingerichtet werden[33]). Der Gedanke an eine erzieherische Mission des Staates lag ihm völlig fern.

Der Gegensatz zwischen beiden Männern ist nicht bloß persönlicher Art; er entspricht einem Grundverhältnis im wissenschaftlichen so gut wie im praktischen Denken der Menschen, demselben, das Schiller in der herrlichen Parallele zwischen Realisten und Idealisten, mit der die Abhandlung über naive und sentimentalische Dichtung schließt, gezeichnet hat. „Idealismus“ und „Ideal“ sind heute abgebrauchte Schlagwörter; der Unterricht in Prima wird nicht unterlassen dürfen irgend einmal sie zu erklären, zu zeigen, welche anschauliche Kraft einst in ihnen lebendig war, und den Schülern zur Pflicht zu machen, daß sie vor solchen Begriffen Scheu empfinden, sie entweder gar nicht oder mit erneuertem Bewußtsein ihres ursprünglichen Sinnes anwenden. Den geradesten Weg zu solcher Besinnung führt wieder Platon. Eine vollständige Darstellung seiner Ideenlehre wird niemand Primanern zumuten. Aber was „Idee“ in seiner Sprache heißt — „Denkbild“, wie Spinoza es trefflich über-

setzt; und zwar nicht ein für unsere Erkenntnis aus den Dingen abstrahiertes, ein Nachbild, sondern ein Vorbild des Entstehens, in dem die gemeinsamen Eigenschaften gleichartiger Dinge eine allem irdischen Dasein vorausliegende Wirklichkeit besitzen —, das können sie begreifen. Wer das aber begriffen hat, ist, so weit andere ihm zu helfen vermögen, gegen die Versuchung gesichert, Ausdrücke wie „Reich der Ideen, Welt der Ideen" mit der Gedankenlosigkeit zu gebrauchen, die im Jargon der heutigen Gebildeten die Regel ist.

Schiller dachte an sich und den Freund, wenn er die entgegengesetzte Denkart des Realisten und des Idealisten beschrieb. Und höchst lohnend ist es, die Äußerungen dieses Widerstreites durch die Werke beider zu verfolgen, etwa Don Carlos und Egmont, Iphigenie und die Braut von Messina, Goethes Gedankenlyrik (Prometheus, Gesang der Geister über den Wassern, Zueignung) mit der Schillerschen (Das Ideal und das Leben, Die Künstler) zu vergleichen, oder gar den Einfluß des einen auf den andern, wie im Wallenstein, aufzuspüren. Doch kehren wir zum wissenschaftlichen Denken zurück! Friedrich Ritschl gab uns als Studenten den Rat, bei den Gelehrten, die wir hören oder lesen würden, auch darauf zu achten, ob sie mehr aristotelisch oder mehr platonisch angelegt seien, wobei er sich selbst freudig als einen Aristoteliker bekannte. Die Erinnerung hieran hat mich geleitet, als ich in mein Deutsches Lesebuch zwei Stücke aufnahm, sie sogar allen anderen vorangehen ließ, die diesen Unterschied darstellen. Das eine ist der erste von Fichtes Vorträgen über: „Die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters" (1804/5), der den Gedanken ausführt: „Der Zweck des Erdenlebens der Menschheit sei der, daß sie in demselben alle ihre Verhältnisse mit Freiheit nach der Vernunft einrichte; wodurch dieses Leben in fünf Hauptepochen zerfalle." Dieses Stück hat vielleicht manchem, der das Buch ansah, Bedenken erregt, als ob es über die Köpfe der Schüler hinausgehe. Doch habe ich es wiederholt in der obersten Klasse gelesen, und kann versichern daß es ohne große Mühe verstanden wird, erheblich leichter

als das unmittelbar folgende, eine Festrede meines verstorbenen Kieler Freundes Richard Scheppig: „Die Bewegung der Geschichte“ (1882). Beide beschäftigen sich mit der Frage, ob die Welt besser oder schlechter werde; der eine sucht sie durch Spekulation zu beantworten, der andere durch Beobachtung. In Fichtes Rede sehen die Schüler an einem klassischen Beispiel, wie „ohne Rücksicht auf irgend eine Erfahrung“ aus bloßen Begriffen eine Ansicht von den Dingen entwickelt wird, die doch mit dem Anspruch auftritt, ein Bild der Wirklichkeit zu geben; und sie finden sich darin zurecht, weil der Stoff, mit dem operiert wird, ihnen vertraut ist. Auf der anderen Seite bei Scheppig eine schöne Probe jener Betrachtungsweise, die nicht von den Prinzipien ausgeht, sondern aus der bunten Fülle des Stoffes die beherrschenden Ideen zu erkennen trachtet, nicht vom Ganzen ins Einzelne hinab, sondern aus dem Detail zu den allgemeinen Begriffen aufwärts steigt.

Eine Einteilung der Wissenschaften in deduktive und induktive, wie sie früher wohl versucht wurde, gilt heute nicht mehr. Die Gruppen haben sich verschoben, teils weil der Inhalt im Laufe der Zeit ein andrer und reicherer wurde, teils weil geistreiche Männer mit verschärftem Nachdenken die charakteristischen Züge zu erfassen suchten. Zwei Hauptgebiete freilich sind es auch jetzt, in denen man alle einzelnen Felder der Forschung unterbringen zu können meint; und das eine derselben, das der exakten oder Naturwissenschaften, enthält der Sache nach alles das, was man sonst induktive Wissenschaften nannte. Nur gehört auch die Mathematik dazu, deren Methode man doch als Muster deduktiver Wissenserweiterung anzusehen pflegt; und andrerseits sind die historischen oder Geisteswissenschaften in ihrem Verfahren mehr und mehr induktiv geworden. Dazu hat sicher das Vorbild der Naturforschung und ihrer glänzenden Erfolge mitgewirkt; und eben diese Erfolge haben dahin geführt, daß auf jener Seite die Meinung aufkam, ihre Methode sei die einzig mögliche, mit ihrer Hilfe müßten alle wissenschaftlichen Aufgaben gelöst werden können. Wie steht es um diesen Anspruch?

Vor einem halben Jahrhundert suchte Buckle in seiner „Geschichte der Zivilisation in England" eine neue Betrachtungsweise einzuführen, durch welche die Geschichte erst zum Range einer wirklichen Wissenschaft erhoben werden sollte. Er hoffte in der Entwickelung der menschlichen Kultur Gesetze aufzufinden, die an Schärfe und Unerbittlichkeit den Naturgesetzen gleich kämen; ein Unternehmen, das, wenn es gelänge, bedeuten würde, daß man das persönliche Element aus der Geschichte eliminieren müsse, um sie recht zu verstehen. Neuerdings ist Benjamin Kidd mit seinem Buche: „Social evolution" (deutsch 1895) in Buckles Fußtapfen getreten. Er wundert sich, daß die Wissenschaft, die doch alle Erscheinungen des organischen Lebens von den niedrigsten Formen bis zu den höchsten begleitet habe, plötzlich stehen geblieben sei, als sie in dieser Entwickelungsreihe zum Menschen kam. Zwar gebe es auch eine Wissenschaft der menschlichen Entwickelung, die Geschichte; aber der Historiker begnüge sich, uns die Begebenheiten der Vergangenheit vorzuführen, und lasse uns im Stich, wenn wir ein daraus abgeleitetes Gesetz haben wollten, nach dem sich dann auch derjenige Teil des Verlaufes beurteilen ließe, der noch in der Zukunft liege. Solche Gesetze zu finden ist des Verfassers eigene Absicht. Auf dem Gebiete der Literaturgeschichte hat man ähnliche Gedanken verfolgt, wenn auch nicht gerade zu dem Zwecke, künftige Erscheinungen vorauszusagen. Der Versuch, ein literarisches Kunstwerk aus den Bedingungen, unter denen es entstanden ist, abzuleiten und zu erklären, hat etwas Verwandtes; und in einem Aufsatze zum Gedächtnis Scherers hat einer seiner Berliner Kollegen (Wilhelm Dilthey) gerade dies hervorgehoben, daß er es verstanden habe die in der Naturforschung ausgebildete Methode auf einen neuen Stoff zu übertragen[33a]).

Wie viel oder wie wenig Recht solche Bestrebungen haben, lehrt am besten die Wissenschaft, die in Wahrheit beiden großen Gebieten zugleich angehört, die der Sprache. Hier hat sich der Glaube, daß die lautlichen Veränderungen mit der Sicherheit von Naturgesetzen erfolgten, sehr nützlich erwiesen. Man hat wirklich

Gesetze gefunden, die den physikalischen gleichartig sind; und indem man verlangte, daß jede Ausnahme aus irgend welchen störenden Momenten besonders gerechtfertigt werde, ist man in das Verständnis der Erscheinungen viel tiefer als vorher eingedrungen. Aber die Störungen, die nirgends ganz ausgeblieben waren, meist psychologischer Art, erinnern zugleich an die Grenze der neuen Lehre. Sie muß da Halt machen, wo der menschliche Gedanke die Sprache zu beherrschen anfängt; darum hat sich die Syntax bisher der naturwissenschaftlichen Betrachtung entzogen und wird es weiter tun. Und eben deshalb wird es niemals möglich sein, in all den Wissenschaften, deren Forschungsobjekt vollends ein Erzeugnis des menschlichen Geistes ist, irgend etwas den Naturgesetzen Entsprechendes aufzustellen. Was man uns bisher geboten hat: das Gesetz von der Erhaltung der Kraft auch im Geistesleben, das von dem Überdauern des Besseren, ferner die Theorie, daß ein jedes Individuum, ehe es zur Reife kommt, alle die Umwandlungen erleiden müsse, durch die hindurch seine Gattung zu ihrem nunmehrigen Typus gelangt sei — eine Lehre, die nicht ungeschickt benutzt wurde, um für die Erziehung des modernen Menschen den Gang durch die Entwickelungstufen des klassischen Altertums zu fordern —, das sind alles anregende Gedanken, zum Teil geistreiche Vergleichungen. Aber die Sache steht doch immer so, daß irgend ein bestimmtes Naturgesetz bereits vorliegt, nach dessen Analogie dann geistige und geschichtliche Vorgänge betrachtet und damit allerdings erfolgreich durchleuchtet werden; selbständige Gesetze im strengen Sinne des Wortes hat man weder in Philologie noch in Geschichte bisher gefunden.

Richtiger wäre es gewesen, nicht erst danach zu suchen; denn damit drängte man den historischen Wissenschaften eine Bestimmung auf, die sie überall nicht haben. Ihr letztes Ziel ist immer: „aus der Masse des Stoffes die wahre Gestalt des Vergangenen zu lebensvoller Deutlichkeit herauszuarbeiten". So hat es Windelband in seiner Straßburger Rektoratsrede (1894) ausgesprochen, in der er „Geschichte und Naturwissenschaft" nach

ihren Problemen scharfsinnig verglich. Die eine geht auf das Allgemeine, Gesetzmäßige, Unveränderliche, die andre auf die einzelnen zeitlichen Erscheinungen, die, so wie sie gewesen sind, nie wiederkehren und von der geschichtlichen Forschung eben in dieser Besonderheit erfaßt werden. Die eine Wissenschaft „sucht Gesetze, die andre Gestalten“: damit ist der Gegensatz in der Tat treffend bezeichnet.

Er tritt auch da deutlich hervor, wo beide scheinbar dasselbe zu leisten haben, indem die volle Exaktheit auch von dem Historiker oder Philologen gefordert wird: überall, wo es gilt eine neue Behauptung durch Gründe zu sichern. Ein eigentlicher Beweis ist doch nur dann erbracht, wenn ein Zweifelnder oder Widerstrebender zur Anerkennung gezwungen wird. In all den Gebieten der Naturwissenschaft, die auf mathematischer Grundlage ruhen, und zumal in der Mathematik selbst, ist dies möglich; ein Beweis, über den gestritten werden könnte, wäre keiner. Anders in Geschichte und Philologie. Hier gibt es eine zwingende Beweisführung eigentlich nur in chronologischen Untersuchungen, die eben ein mathematisches Element enthalten, vielleicht noch an manchen Stellen der Epigraphik und Handschriftenkunde, wo die Handgreiflichkeit des Stoffes einen festeren Anhalt gewährt; sobald man aber zu den Problemen kommt, die ins Innere der Dinge und der Gedanken hineinführen und naturgemäß nur nach inneren Gründen beurteilt werden können, da hört die Einfachheit und Sicherheit der Schlußfolgerung auf. Die einzelnen Argumente lassen sich auseinanderlegen und sicherstellen; aber um sie für das kommende Ergebnis recht zu würdigen, müßte der Leser eigentlich die Gesamtanschauung im voraus besitzen, in die sie sich einordnen. Wem daran liegt andere zu überzeugen, der wird deshalb versuchen, während er die einzelnen Stücke seines Beweises vorführt, zugleich schon durch leise Andeutungen, sei es auch nur durch vorsichtig gewählten oder vermiedenen Ausdruck, die Gesamtansicht entstehen zu lassen, auf die er hinaus will. Und wie ist er selber zu ihr gelangt? Ebenfalls, indem er aus den Teilen das Ganze, aus dem Ganzen

die Teile zu verstehen suchte. Wie wir den Inhalt eines jeden Satzes durch Zusammenfassung der einzelnen Worte gewinnen, was aber dieses oder jene Wort an der vorliegenden Stelle bedeute oft nur aus dem Zusammenhang erkennen können: ebenso ist es im Großen und Größten, wenn ein Gedicht, eine Rede, ein ganzes Buch, die Handlungsweise und der Charakter eines Mannes, der Geist eines Zeitalters aufgefaßt und beurteilt werden soll. Dabei versagen die Denkformen der exakten Wissenschaft ihren Dienst; es bedarf einer besonderen Methode, wie sie kurz und klar Bücheler formuliert hat[34]), wenn er von dem „Zirkel" spricht, „durch welchen die historischen Wissenschaften fortwährend sich emporringen müssen, aus der Summe der einzelnen Momente die Generalfrage zu entscheiden und nach diesem Ergebnis wiederum das Urteil im einzelnen zu bemessen."

Auch wenn gewissenhaft und streng hierbei verfahren wird, bleibt doch immer im Beweis eine offene Stelle; und zwar gerade die Stelle bleibt offen, an der die endliche Entscheidung getroffen werden muß. In philologischen Beweisen ist der letzte Schluß immer zugleich ein Entschluß: ob der verbleibende irrationale Rest klein genug sei um ertragen werden zu können, das Gewicht der greifbaren und wägbaren Gründe groß genug um ihn aufzuheben. Diese letzte Frage zu lösen gibt es keine Regeln; deshalb scheuen ängstliche Gemüter überhaupt davor zurück. Mutigere wagen es, ihr Gefühl sprechen zu lassen, und übernehmen damit für die Richtigkeit des Urteils eine persönliche Verantwortung. Deshalb soll man sich nicht darüber wundern, daß die Erörterung philologischer und historischer Streitfragen so leicht in einen bitteren und persönlichen Ton verfällt; es ist seiner Natur nach am letzten Ende ein Kampf zwischen Gefühlsrichtungen und Charakteren, also ein persönlicher Gegensatz. Die Stärke der Geisteswissenschaften liegt in dem Wert ihrer Probleme, die uns näher ans Herz gehen als die Erforschung der Natur und, um bewältigt zu werden, den ganzen Menschen in Anspruch nehmen. Aber die exakten

Wissenschaften führen zu sichreren und vollkommneren Resultaten; das wollen wir getrost zugeben.

Prinzipienfragen dieser Art mit Primanern zu erörtern findet sich im philologischen wie im deutschen Unterricht leicht eine Gelegenheit. Wer sich nicht zutraut, dabei selber die Führung zu übernehmen, mag es vorziehen, das, was andere darüber gesagt haben, zugrunde zu legen. In den Jahren, während deren ich in Kiel mein Deutsches Lesebuch benutzen konnte, hatte ich es mir zur Regel gemacht, jedesmal in den letzten Stunden vor der Reifeprüfung einen Zweig der Wissenschaft in der Darstellung eines Meisters den Schülern nahezubringen. Auch die, welche zu einer anderen Laufbahn entschlossen waren, fanden dabei ihre Rechnung. Denn wenn die Stellung einer einzelnen Wissenschaft im gesamten Kreise der menschlichen Interessen bestimmt werden sollte, so ergab sich von selbst, daß benachbarte oder entgegengesetzte Geistesrichtungen mitbetrachtet und geprüft wurden. Droysens scharfe und geistvolle, wenn auch vielleicht nicht ganz gerechte Polemik gegen Buckle (1862, im Lesebuche Nr. 17) ist von einem Historiker für Historiker geschrieben; aber sie behandelt ausführlich eben den großen Gegensatz zwischen exakter Forschung und Geisteswissenschaft und nötigt den, der dem Autor folgen will, in den innersten Grund dieses Unterschiedes einzudringen. Dasselbe leistet von der anderen Seite her die Rede: „Über das Verhältnis der Naturwissenschaften zur Gesamtheit der Wissenschaft“ (Nr. 16; 1862) von Helmholtz, der bereitwilliger als Droysen auch das fremde Gebiet mit teilnehmendem Verständnis umfaßt und vorzugsweise dazu helfen kann, daß durch klare, doch friedliche Scheidung der Prinzipien die Jünger der einen Wissenschaft zur Achtung auch der andern erzogen werden. Nicht ganz so in die Tiefe steigt die Vorlesung über „Philologie und Sprachwissenschaft“ (Nr. 18), mit der — zufällig wieder in demselben Jahre — Georg Curtius seine Lehrtätigkeit in Leipzig eröffnete; aber auch hier wird ein Grenzgebiet zweier Wissenschaften behandelt, dessen Kreuzungsverhältnisse sich an vielen Stellen des

menschlichen Geisteslebens wiederholen. Wer sie einmal deutlich erkannt hat, wird nachher leichter der Gefahr widerstehen, in einseitigem Fachinteresse sich abzuschließen. Denn diese Anschauung möchten wir doch unsern Schülern mitteilen und zu lebendiger Kraft in ihnen steigern, an welcher Stelle immer sie später berufen werden der Gesellschaft zu dienen, daß Wissenschaft und Kunst, Literatur und Geschichte, Religion und Recht, jeder dieser Kreise „kein Dasein für sich hat, sein Wesen vielmehr das Leben der Menschen selbst ist, von einer besonderen Seite angesehen“. In bezug auf das Recht lehrt dies Savigny in seiner Schrift: „Vom Beruf unserer Zeit für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft“ (1814), deren grundlegende Abschnitte („Entstehung des positiven Rechts; Gesetze und Rechtsbücher; Römisches Recht“: im Lesebuch Nr. 8) ich auch einmal mit Abiturienten durchgearbeitet habe. Wenig modern sind die Gedanken, die hier vorgetragen werden; um so mehr tut eine Besinnung auf sie not. Und vielleicht mag in einem jungen Juristen die Art, wie er hier zuerst seine Wissenschaft kennen lernt, den Trieb wecken, durch den er künftig selber sich ihr Wesen erschließen soll. Denen aber, die nach dem Examen andere Wege gehen, ist es vollends kein Schade, wenn sie von den geistigen und sittlichen Grundlagen einer Macht, die unser ganzes öffentliches Leben durchdringt, eine Ahnung bekommen haben.

Damit sind unsere Gedanken schon aus dem Bereiche der Forschung zu dem praktischer Tätigkeit hinübergelenkt. Daß die Grundverhältnisse des Staatslebens einmal im Zusammenhang erörtert werden, gehört zu den Pflichten der obersten Klasse einer höheren Schule. Aristoteles, Platon, auch Cicero können dazu anregen. Wo diese nicht gelesen werden, wird man einen andern Anhalt suchen; und den bietet die Einleitung zu Dahlmanns Politik (1835): „Wie der Staat zu der Menschheit stehe“, die im Lesebuche knapp fünf Seiten füllt (Nr. 7). Das Stück ist eines von denen, die nicht wohl dem eigenen Studium der Schüler zugewiesen werden können; die taciteische

Gedrungenheit des Stiles verlangt sorgfältige Ergänzung zahlreicher Zwischenglieder des Gedankens, wie sie nur in fortlaufender Erklärung von Absatz zu Absatz gewonnen werden kann. Eben das Suchen danach ist es aber, was überall den Geist in Bewegung setzt, im Lehrer mitteilsam, in den Lernenden empfänglich macht. Hier und da wohl auch umgekehrt. Bei einer so mannigfaltigen Lektüre, wie der hier beschriebenen, ist es kaum zu vermeiden, aber gar kein Unglück, daß auch Gebiete berührt werden, auf denen manche Schüler dem Lehrer an Wissen überlegen sind. Ihnen ist es eine Freude, etwas Eigenes beitragen zu können, und für die ganze Klasse bestärkt sich der Eindruck, daß der Unterricht eine gemeinsame Arbeit ist, deren Inhalt auch der Lehrer nicht als einen allezeit fertigen mitbringt. So wird ein Philologe, der die Rektoratsrede von Helmholtz liest, zur Erläuterung von Einzelheiten, die erwähnt werden, gern einen angehenden Physiker auffordern. Eine ähnliche Notwendigkeit kann eintreten, wenn der Blick von dem Erforschen der Natur hinüber gerichtet wird zu der Kunst sie praktisch zu beherrschen, in der Technik.

Von technischer Wissenschaft, der Wissenschaft des Schaffens, spricht man heute. Der Begriff ist in seiner Formulierung anfechtbar, drückt aber eine Tatsache aus, die den Charakter unseres Zeitalters wesentlich mitbestimmt. Äußerlich zeigt sich dies u. a. in dem Zuwachs an Umfang und Ansehen, den die technischen Hochschulen erfahren haben. Wenn wir also eine Aufgabe darin erkennen, Jünglinge, die zu ihren Fachstudien auseinanderstreben, in dem Augenblick, wo wir sie noch zusammen haben, zum Nachdenken über das gegenseitige Verhältnis der Wissenschaften anzuregen, so müssen in solche Betrachtung auch die Zweige des Wissens, welche die technische Hochschule vertritt, mit einbezogen werden. In dieser Absicht ist, als vor 18 Jahren der Inhalt meines Lesebuches zusammengestellt wurde, der geistreiche Vortrag von Reuleaux über „Kultur und Technik“ aufgenommen worden (Nr. 5), der ausdrücklich die Frage behandelt: „Welche Stellung die Technik unserer Tage in der Gesamttätig-

keit am Kulturprobleme einnimmt." Reuleaux sieht das Wesen der modernen Technik mit Recht in der Fähigkeit, unbelebte Körper in solche Umstände zu bringen, daß ihre naturgesetzliche Wirkung unseren Zwecken entspricht und wir sie statt belebter Wesen Arbeit können verrichten lassen; den Nationen, die an dieser Kraft selbständigen Anteil haben, gehöre die Herrschaft der Erde. Es ist an sich interessant und lehrreich, zu sehen, wie sich das Weltgetriebe, auch das politische, dem Auge des Ingenieurs darstellt[35]; besonders merkwürdig aber ist sein Hinweis darauf, daß vor den Augen Europas die Japaner „den geschichtlich unerhörten Schritt zu tun suchten, mit einemmale" von der alten Weise der Naturverwertung zu dem neuen Verfahren überzugehen; die Arbeit sei schwer, doch sie scheine zu gelingen. Dies wurde gesagt im Jahre 1884; und wie sehr haben die Tatsachen der Erwartung entsprochen!

„Vieles Gewaltige gibts, doch nichts ist gewaltiger als der Mensch." All die Großtaten menschlicher Geisteskraft, von denen die Rede war, wecken den Wunsch, auch diese Kraft selbst, und das Gebiet aus dem sie entspringt, etwas näher zu betrachten. Psychologie ist seit Lotze, und nach ihm besonders durch Wundt, auf naturwissenschaftlichen Boden gestellt und so, was niemand bestreiten kann, sicherer begründet worden. Dem könnte es zu entsprechen scheinen, daß auch in der Schule die physiologische Seite des Seelenlebens ausführlich und als Grundlegung behandelt werden müsse. Einem Lehrer, der dabei aus dem Vollen schöpfen kann, wird niemand verdenken, wenn er diesen Weg geht. Die meisten von uns würden doch nur Angeeignetes mitteilen können, und das erweist sich niemals recht fruchtbar. Auch das mehrfach schon erwähnte Lehrbuch von Rudolf Lehmann (1905), das diesem Gegenstand große Sorgfalt widmet, hat meine Ansicht in dieser Beziehung nicht geändert. Bei aller Bemühung kommt schließlich doch weiter nichts heraus als ein verstärkter Eindruck der alten Wahrheit, daß alle

Regungen der Seele durch körperliche Vorgänge feinster Art bedingt sind. Diesen Grundgedanken dadurch zu betätigen, daß die verwickelten und erst recht bedeutungsvollen Erscheinungen des ausgebildeten Seelenlebens auf ihre körperlichen, sei es Ursachen oder Korrelate, zurückgeführt werden, wird in der Schule doch nie gelingen; um so weniger, als ja auch für die Wissenschaft dieser Zusammenhang mehr etwas Postuliertes als etwas vollkommen Durchschautes ist. Daß er besteht und überall wirkt, wird bei Besprechung der Temperamente, des Gedächtnisses, des unbewußten Denkens hinreichend fühlbar werden; darüber hinaus brauchen wir mit Primanern nicht zu gehen. Auch so bleibt genug Nützliches zu tun, wenn wir sie anleiten, sich klar zu machen was seit Jahrtausenden die Menschen von den Äußerungen des Seelenlebens beobachtet und in inhaltschweren Begriffen niedergelegt haben[35a]). Dabei mag die herkömmliche Einteilung — in Tatsachen des Empfindens, Wollens, Erkennens — einen äußeren Anhalt für die Reihenfolge der Betrachtung geben.

Die verschiedene Empfänglichkeit der Menschen für Gefühle von Lust und Unlust nennt man ihr „Temperament", und meint damit das Verhältnis nach welchem die Säfte im Körper gemischt sind. Daß hierauf die Stimmung des Gemütes beruht, hatten die Alten so gut erkannt wie die Neuesten, wenn sie auch die Säfte selbst allzu einfach und unrichtig bestimmten. Die etymologische Deutung der vier Namen hilft nicht viel; die sachliche Erklärung aber muß doch jeder, der zum Denken erzogen wird, einmal kennen lernen. Dabei ist es nützlich von vorneherein zu beachten, daß die Temperamente zwei Paare von Gegensätzen bilden. Phlegmatiker und Choleriker sind danach benannt, wie sich ihre Tätigkeit auf die sachlichen Verhältnisse richtet: der eine läßt sie auf sich wirken und sucht sich ihnen anzubequemen, der andere will umgekehrt auf sie wirken und sucht sie sich zu unterwerfen. Der Sanguiniker und der Sentimentale beziehen alles, was sie erleben, auf ihr persönliches Empfinden; sie genießen ihre Gefühle, die der eine den äußeren

Anlässen folgen läßt, der andere aus seinem Innern hervorholt. Diese Beschreibung mag noch so unvollkommen sein, sie macht doch sofort verständlich, daß und warum gewisse Verbindungen zweier Temperamente ausgeschlossen sind; möglich nur solche, bei denen ein Glied der einen Gruppe mit einem der andern zusammentrifft: melancholisch-cholerisch, melancholisch-phlegmatisch, sanguinisch-cholerisch, sanguinisch-phlegmatisch. In der Tat dürften solche Mischungen im Leben häufiger sein als die vier Grundformen, für die man Beispiele am besten in der Literatur findet: Odoardo Galotti und Othello, Brutus und Hamlet, Egmont; als Phlegmatiker wüßte ich nur den Hofschulzen in Immermanns Münchhausen und den Inspektor Habermann bei Fritz Reuter anzugeben. Daß sie vereinzelt dastehen, ist kein Wunder; dieses Temperament ladet zu poetischer Darstellung am wenigsten ein und ist überhaupt weniger interessant als die anderen. Doch hat man keinen Grund es gering zu schätzen, was oft genug geschieht, als bedeute das Wort einen schläfrigen, stumpfsinnigen Menschen. Das wäre eine Ausartung, und die führt bei keinem Temperament zum Guten: der Choleriker hat das Zeug zum Verbrecher, der Melancholiker zum Schwächling, der Sanguiniker zum Windbeutel. Jedem ist seine Anlage gegeben, um sie mit Verstand zu beherrschen und etwas Tüchtiges daraus zu machen; und dazu gehört, daß er sie bekämpft. Wer das nicht vermag, dessen Leben wird zerstört; darum stehen einseitige Vertreter der einzelnen Temperamente so oft im Mittelpunkt einer tragischen Dichtung. An sich aber ist eins so gut und so berechtigt wie das andere.

Dies wird besonders deutlich, wenn man sie mit den Altersstufen vergleicht. Da zeigt sich denn, daß eigentlich jeder natürlich begabte Mensch von sanguinischer Empfänglichkeit im Kindesalter ausgeht, nach erlangter Reife mit in sich gekehrtem Sinn Stimmungen nachhängt, als Mann — zu Taten willig — in der kraftvollen Verfolgung von Zwecken Befriedigung findet, um endlich im Greisenalter das innere Gleichgewicht herzustellen, die Dinge, wie sie sind, hinzunehmen und mit wunschlosem Interesse

zu überschauen[36]). Auch mit dem Grundcharakter der Nationen die Temperamente in Bezug zu setzen ist lehrreich, wo der Franzose der Spanier der Deutsche ohne weiteres ihren Platz finden, während ein gewisser Typus des Engländers mit seinem Spleen die krankhafte Neigung vertritt, dem Empfindungsleben die Herrschaft über Verstand und Willen zu überlassen. Am ehesten einen praktischen Gewinn bringt wohl die Erörterung der Frage, welcher Beruf, welche Lebenstätigkeit durch jedes der vier Temperamente begünstigt werde. Das sanguinische leistet nicht viel, wie Mr. Micawber in „David Copperfield" und Claude Tilliers „Onkel Benjamin" in charakteristisch gefärbten Beispielen zeigen, aber es macht liebenswürdige Gesellschafter; das phlegmatische liefert tüchtige Geschäftsleute und Beamte, nur nicht in zu hoher Stellung. Einen Helden, einen großen Feldherrn oder Staatsmann können wir uns ohne starke cholerische Ader nicht denken, ohne einen Zug zur Melancholie keinen Dichter.

Mit Verstand, sagten wir, müsse das Temperament beherrscht werden; aber der es zwingen und die Herrschaft ausüben kann, ist allein der Wille. Das beweist Hamlet, dem es doch an Verstand wahrlich nicht fehlt. Doch an Willen fehlt es ihm: wo er scheinbar tatkräftig handelt, folgt er einem von außen gegebenen, durchs Gefühl ihm vermittelten Impulse; diesen durch freien, wohl überlegten Entschluß zu ersetzen ist er außerstande. Recht das Gegenteil zu ihm ist Don Quixote, der verkörperte rücksichtslose Wille. Turgenjeff hat irgendwo eine geistvolle Parallele zwischen beiden gezogen; der Vergleich ist psychologisch äußerst lehrreich. Was dem einen in abnormem Grade versagt ist, die Fähigkeit einen Entschluß durchzuführen, ist beim andern nicht minder krankhaft gesteigert, so daß keine Einwendungen der Vernunft dagegen aufkommen, alle schmerzlichen Erfahrungen des Gefühles nichts vermögen den ein für allemal feststehenden Vorsatz zu erschüttern. Solche Stetigkeit des Wollens nennt man sonst „Charakter"; paßt der Ausdruck hier? Insofern der Ritter von la Mancha innerhalb der Dichtung eine Charakterfigur ist, ja. Aber um in ethischem Sinne ein Charakter zu

sein, fehlt ihm eins: daß er durch eigene Arbeit sich selbst erst das feste „Gepräge“ verliehen hätte. Diese Arbeit an sich selbst, die darauf ausgeht dem Willen eine bleibende Richtung zu geben, erfordert um so mehr Kampf, je mannigfaltiger die Neigungen sind die vom Ziele ablenken, je zahlreichere und begründetere Bedenken sich immer wieder vor dem prüfenden Urteil einstellen. Ein schlichter Mensch, in einfachen Verhältnissen lebend, hat es leicht ein Charakter zu werden und zu bleiben; dem, der mit Gaben des Geistes und Gemütes am reichsten ausgestattet ist, gelingt es am schwersten. Aber freilich, wenn es gelingt, so ist das, was geschaffen wird, erst recht wertvoll. Ein Charakter ist um so größer, je mehr feines Denken und tiefes Empfinden er gebändigt umschließt. Dieses ganze Wechselspiel von Seelenkräften, die sich gegenseitig hemmen und, indem sie zur Überwindung herausfordern, sich steigern, ist meisterhaft dargelegt von Clausewitz in dem Kapitel seines großen Werkes, das den „kriegerischen Genius“ behandelt. Mit eigener Dankbarkeit erinnere ich mich der allerdings nicht ganz wenigen Stunden, in denen ich einst mit einer Prima des Kieler Gymnasiums dieses Kapitel (im Lesebuche Nr. 40) durchgearbeitet habe. Von dem reichen Erfahrungshintergrunde, aus dem die Gedanken des Verfassers hervortreten, im Gespräch so viel wieder zu erzeugen, daß die Züge einigermaßen deutlich und greifbar wurden, war Mühe und Gewinn zugleich. Von psychologischer Propädeutik brauchte ich in jenem Jahre nichts weiter mitzuteilen.

Daß ein starker Charakter nicht ohne weiteres auch ein sittlicher ist, lehren Beispiele genug von Helden in Geschichte wie Dichtung. Erst den nennen wir einen sittlichen Charakter, dessen Willen nicht nur in sich gleichartig, sondern dabei auf ein bestimmtes Ziel, die moralische Pflicht, gerichtet ist. Daß, wer ihr seinen Willen unterworfen hat, auch frei im rechten Sinne sei, ist ein oft gehörter Gedanke, den ich gewiß nicht bestreiten will; nur in der Form, die er in der Redeweise von Schülern und leider auch in mancher gedruckten Paräneſe gern annimmt, er-

weckt er den Widerspruch. Wer nicht von Natur sondern durch Entschluß will, was er soll, dessen Wille ist doch eben gebunden und also in dieser Beziehung sicher nicht frei. Wohl aber ist es möglich, daß die Gebundenheit auf der einen Seite ihn auf der andern Seite frei macht. Dies führt zu der Frage: welche Mächte sind es, denen untertan, welche, von denen frei zu sein wir wünschen müssen? Antwort wird gefunden durch Besinnung auf die Stufenleiter von Wesen, in der wir einen mittleren Platz einnehmen: von tierischer Gebundenheit bemühen wir uns loszukommen durch den Anhalt an einer Autorität, die wir über uns sehen. Nur sie kann uns helfen, von der Herrschaft angeborener Triebe und Begierden, also von uns selbst, frei zu werden.

Aber ist das überhaupt möglich? Bedeutet es nicht einen Versuch, über den eigenen Schatten zu springen? Erfolgen nicht, wie überhaupt alles, was geschieht, so auch all unsere Entschlüsse nach dem Gesetze vom zureichenden Grunde? Wo bleibt da die Freiheit? — Ich bin diesem Grundproblem der Ethik, wenn es im Anschluß an die Lektüre oder an ein Aufsatzthema sich darbot, nie aus dem Wege gegangen, und meine daß es sich, alle Ansprüche philosophischer Vertiefung vorbehalten, praktisch sehr einfach lösen läßt. Als Tertianer lasen wir im alten Jacobs die Geschichte von dem Stoiker Zenon, der einen Sklaven wegen Diebstahls züchtigte und auf dessen Protest, es sei ihm bestimmt gewesen zu stehlen, antwortete: „Auch geschlagen zu werden.“ Darin liegt wirklich alles. Man kann die Tatsachen des moralischen Lebens doppelt auffassen: entweder so, wie sie unmittelbar dem Bewußtsein erscheinen, als Willensakt und moralische Beurteilung, Schuld und Strafe; oder, in exaktwissenschaftlicher Betrachtung, als eine Kette natürlich bedingter, durch physische Notwendigkeit verbundener Vorgänge. Jede der beiden Reihen hängt in sich klar zusammen; man darf nur nicht aus einer in die andere hinüberspringen. Wer Wert darauf legt, eine Handlung, durch die er sittlichen Unwillen hervorgerufen oder gar Strafe sich zugezogen hat, als ein unvermeidliches Ergebnis aus angeborenen

Trieben, anerzogener Neigung und hinzugetretenen Anlässen anzusehen, der ist soweit ganz in seinem Rechte; er muß nur wirklich ganz dabei bleiben und nun auch Mißbilligung oder Strafe als eine ebenso natürliche Reaktion der Gesellschaft gegen das, wodurch sie verletzt worden ist, anerkennen. Wenn er statt des Namens „Strafe“ die Sache ablehnt, so ist er es, der den naturgesetzlichen Verlauf von Ursachen und Wirkungen nicht bis zu Ende gelten lassen will.

Der Anteil, den an diesem Verlaufe im Wollen und Handeln der Verstand mit seinen Einsichten hat, wird gewöhnlich überschätzt. Die das tun, können sich auf keinen geringeren als Sokrates berufen, nach dessen Ansicht die Tugend lehrbar, ja ihrer Natur nach ein Wissen ist. Auf demselben Gedanken beruht ein großer Teil dessen, was bei uns in Haus, Schule, Kirche an erzieherischer Arbeit unternommen wird; man läßt Gebote lernen, man lehrt Pflichten kennen, weil man glaubt, das sei der sicherste Weg um zu einem rechtschaffenen Leben zu führen. Auch unsere herangewachsenen Schüler bringen diesen Glauben mit; sollen wir ihn erschüttern? Gewiß nicht. Unsere eigene Arbeit wird ja von der Zuversicht belebt, wir könnten was lehren die Menschen zu bessern und zu bekehren. Aber wir sollen der Tatsache klar ins Auge sehen, daß zwischen theoretischer Billigung des Guten und praktischer Ausübung eine tiefe Kluft befestigt ist; und da wir doch wünschen, zu deren Ausfüllung bei der Jugend etwas beizutragen, so dürfen wir auch ihr die Augen nicht verschließen, wenn sich Beobachtungen dieser Art herandrängen. Das geschieht aber von allen Seiten. Tasso, der aus lauter richtigen Einzelzügen mit Geist und Scharfsinn ein völlig falsches Bild von seiner Umgebung zusammensetzt, Goethe selbst, der von Prometheus zu den Grenzen der Menschheit hinübergeht und über die gleichen Erlebnisse mit gleicher Aufrichtigkeit entgegengesetzt urteilt: sie sind lebendige Zeugen, daß das Entscheidende für die Ansichten eines Menschen nicht im Verstande, sondern im Gebiete des Fühlens und Wollens liegt. „Der Wille spielt auf und der Intellekt muß tanzen“,

ist ein hartes, doch wahres Wort des großen Pessimisten. Daß umgekehrt die beste und klarste Erkenntnis den Willen nicht zu zwingen vermag, davon wußte der Apostel Paulus ergreifend zu berichten (Röm. 7, 19). Stärker als er sind auch heute die Menschen nicht. Solche, die imstande sind aus einer durch Denken gewonnenen Einsicht unmittelbar den entscheidenden Antrieb zum Handeln zu entnehmen, werden immer die Ausnahme bilden.

Doch dabei dürfen wir uns nicht beruhigen. Es muß möglich sein, das, was unmittelbar nicht wirken kann, durch irgend eine Vermittlung wirksam zu machen. Dazu hilft eben jenes Element, das dem freien Wollen widerstrebt, das Sinnliche, Untermenschliche in uns: die Gewohnheit.

> Nehmt Tugend an, wenn sie euch fehlt. Der Teufel
> Gewohnheit, der ganz die Erkenntnis tötet
> Der bösen Neigung, ist doch darin Engel,
> Daß er der Übung tugendsamer Taten
> Nicht minder eine Hülle oder Kleidung
> Verleiht, die gut sich trägt. Seid heut enthaltsam,
> Das wird Euch eine Art von Leichtigkeit
> Für folgende Enthaltung leihn; die nächste
> Wird dann noch leichter; stete Übung kann
> Fast das Gepräge der Natur verändern.
> Sie zähmt den Teufel oder treibt ihn aus
> Mit wunderbarer Macht.

Daß ein Sohn so zu seiner Mutter spricht, ist freilich etwas sehr Besonderes. Davon abgesehen aber enthalten diese Worte, die Shakespeare seinem Hamlet in den Mund legt, eine überall gültige Anweisung, wie man das Kapital sittlicher Überzeugungen und guter Vorsätze bei den vielen einzelnen Bedarfsfällen in die jedesmal verwendbare kleine Münze umsetzen kann. Diese Kunst ist ein Hauptstück in aller Erziehung, vollends in der Selbsterziehung — zu der wir die Primaner in wenigen Monaten entlassen werden. Sie dürfen nicht hinausgehen, ohne — auch die keinen Platon gelesen haben — von der Überzeugung durch-

drungen zu sein, daß unter den Grundkräften der Seele die vornehmste, zum Herrschen berufene das Denken ist.

Dieser Rangfolge entspricht es, wenn der Gang psychologischer Betrachtungen, in den wir von dem Streifzuge ins benachbarte ethische Gebiet zurücklenken, sich dem Erkenntnisvermögen zuletzt zuwendet, und weiter, daß hier wieder mit dem Untersten begonnen wird, dem was wir mit den Tieren gemeinsam haben. Es ist sogar außer Zweifel, daß bei nicht wenigen derselben die sinnliche Wahrnehmung sehr viel schärfer ist als beim Menschen. Manches an Beispielen dafür ist allbekannt; andres würde ein Lehrer, der von der Naturwissenschaft aus die philosophische Propädeutik behandelt, nützlich beibringen können. Auch für die eingehendere Besprechung der Sinne selbst, ihrer Organe und der einem jeden zugewiesenen Funktionen, ist er im Vorteil. Der Philologe wird es auch hier lieber unterlassen mit fremdem Kalbe zu pflügen, und sich vielleicht begnügen zu einer vergleichenden Gruppierung der fünf Sinne anzuregen. Für sich steht der Tastsinn, an kein bestimmtes Glied gebunden sondern mit seinen Organen über den ganzen Körper verteilt, die universale Natur auch in der übertragenen Bedeutung des Wortes „Gefühl“ bewährend. Geschmack und Geruch beruhen auf chemischer Wirkung, sie bedürfen der unmittelbaren Berührung mit dem Wahrgenommenen; Gehör und Gesicht sind in die Ferne gerichtet, aus der sie Eindrücke aufnehmen und dem Bewußtsein zuleiten. Ein Wertunterschied zwischen den vier speziellen Sinnen wird sofort deutlich, wenn wir an die Veranstaltungen denken die zu ihrem Vergnügen gemacht sind. Man spricht zwar auch von Koch-„kunst“, und ein geistreicher Franzose wie Brillat-Savarin mochte in seiner „Physiologie des Geschmackes“ eine fein abgestufte Kunstlehre entwickeln, die man mit Behagen liest. Als schöne Künste gelten doch nur die, welche dem Ohr und dem Auge dienen. Auch zur Wissenschaft stehen beide Organe in engster Beziehung. Das eine vermittelt die klarste, das andere die innigste Wahrnehmung: deshalb suchen wir als Forschende nichts so sehr wie Anschauung und Einsicht; und nach der Fähig-

keit, Mitgeteiltes zu vernehmen, benennen wir ja die höchste Geisteskraft, die Vernunft.

Damit der Geist das Wahrgenommene verarbeiten könne, muß es festgehalten werden durch das Gedächtnis. Den Griechen galt Mnemosyne als Mutter der Musen; dazu stimmt es, daß Homer diese Göttinnen gerne da anruft, wo er Namen und Zahlen anzugeben hat (z. B. Ilias II 484 ff.), während er sich in freier Erzählung auf die eigene Kraft verläßt. Das ist im Grunde eine naive Überschätzung des Gedächtnisses, und der begegnet man heute noch; doch wollen wir es auch ja nicht gering achten, sondern mit Fleiß und Verstand üben. Die physiologische Grundlage ist hier, durch den Vergleich mit biegsamen Stoffen die in eine öfter durchgemachte Faltung leicht von selber zurückkehren, besonders deutlich; fürs Praktische wird damit doch nicht viel gewonnen. Wichtiger ist es, auf den geistigen Zusammenhang zu achten: der Aufnahme ins Gedächtnis ist nichts so förderlich wie Interesse und Verständnis; damit das Behaltene zur rechten Zeit wieder hervorgebracht werde, sind Anknüpfungen nötig, die oft von selber sich melden, die man aber auch pflegen und wirksamer machen kann. Je mehr sie auf einem inneren Verhältnis beruhen, desto wertvoller sind sie an sich; doch muß jeder auch darauf achten, für welche Art von Beziehungen sein Sinn empfänglicher ist.

Dem Gedächtnis verwandt ist die Tätigkeit der Phantasie. Unmittelbar bedarf seiner die reproduktive; doch auch der schaffenden gibt es am letzten Ende ihren Stoff. Eine Ahnung von dem Wesen dieser Kraft mag auch der Nüchterne aus Goethes Loblied auf die „seltsame Tochter Jovis" empfangen. Umgekehrt wird man den poetisch Gestimmten daran erinnern, daß auch die Arbeit des Mathematikers, der ein geometrisches Gebilde in Gedanken entstehen läßt, oder des Feldherrn, der von der Örtlichkeit, von Stellung und Bewegung der Truppen ein Bild mit sich herumträgt, recht eigentlich Betätigungen der Phantasie sind. Und wir alle üben sie in der Schule täglich und stündlich, indem wir beim Lesen aus dem, was der Autor ausgesprochen

hat, die im Hintergrunde ruhende Gedankenwelt, die ihn erfüllte und aus der es hervorgegangen ist, wieder zu erzeugen, oder nach seiner Beschreibung uns eine anschauliche Vorstellung des beschriebenen Vorganges zu machen suchen.

Vielleicht meint jemand lächelnd, es sei wohl nur ein Witz, dergleichen Phantasie zu nennen. Er hätte nicht einmal ganz unrecht; nur muß das Wort „Witz" dabei in dem älteren und tieferen Sinn genommen werden, wo es allgemein die Fähigkeit bezeichnet, zwischen scheinbar verschiedenen Dingen unerwartet eine Übereinstimmung zu erkennen, entsprechend dem Scharfsinn, der darin besteht, bei anscheinender Gleichheit das Unterscheidende zu entdecken. In der Vorrede zum Laokoon deutet Lessing auf diesen Gegensatz hin, ein schwieriges Kapitel in Jean Pauls Ästhetik ist ihm gewidmet (in meinem Lesebuche Nr. 36). Keine Generation von Schülern sollte durch Prima hindurchgehen, ohne daß auch mit ihr dieses fruchtbare Grundverhältnis eingehend besprochen worden ist, wozu entweder der Laokoon oder irgend ein in der Lektüre, z. B. der Ilias, vorkommender Witz bequemen Anlaß bieten. Schon Homer kennt Wortwitze und Sachwitze; weitere Beispiele steuern die Jungen selbst bei, die sich erst etwas blöde anstellen, aber bald Mut fassen, so daß es an Material zur Prüfung nicht fehlt. Es gibt schlechte und gute Witze: ein Vorzug liegt in der Schlagfertigkeit, womit eine ungeahnte Beziehung ergriffen und verwertet wird; er kann aber auch darin liegen, daß die Beziehung selbst mehr als bloß äußerlich ist. Dies führt von den Witzen, bei denen man lacht, zu den ernsten hinüber, die in der Wissenschaft ihr Reich haben. Um auf den Gedanken zu kommen, daß der Blitz in den Wolken dasselbe sei wie der Funke an der Elektrisiermaschine, dazu gehörte Witz; nicht minder zu der kühnen Forderung, wenn die Erde doch eine Kugel sei, so müsse sie auch die Eigenschaft mit anderen Kugeln gemein haben, daß man, in gerader Richtung über sie hinfahrend, zuletzt wieder an den Ausgangspunkt gelange. Wenn uns zwischen zwei Gestalten der Mythologie, zwei Szenen der Dichtung, zwei Äußerungen getrennter Personen zum

ersten Male eine Ähnlichkeit in die Augen springt, so ist das ein Geschenk des Witzes; nicht so weltbewegender Art wie in den Entdeckungen der Naturwissenschaft, doch, wenn wir die Beobachtung weiter verfolgen, unter Umständen ergebnisreich genug. Zumal da trifft es zu, wo es sich nicht um einzelne Züge oder Partien, sondern um ganze Werke, ja um ganze Menschen handelt, aus denen wir nun den Charakter eines Autors oder Künstlers, weiter den einer Nation, eines Zeitalters zusammenschauend erkennen.

Aber die vorauseilende Kombination bedarf, um auf sicherem Boden zu bleiben, des hemmenden Gewichtes vorsichtiger Prüfung. Die leistet der Scharfsinn, indem er die entdeckte Übereinstimmung als etwas nun Gegebenes übernimmt, beide Seiten sorgfältiger vergleicht und Verschiedenheiten herausfindet, die Erklärung verlangen. Dabei wird das Erzeugnis des Witzes schärfer umschrieben, zurechtgerückt, vielleicht gar wieder zerstört; auch das wäre nicht schlechthin ein Verlust. Wie man einem Kunstwerk gegenüber von dem breiten und dem spitzen Blick spricht, so kommen in der Wissenschaft die großen Fortschritte immer durch ein Zusammenwirken der beiden Kräfte zustande. Lessings geringschätziges Urteil über die eine von ihnen darf uns nicht irre machen; er hatte wohl Ursache, gegen oberflächliches Vergleichen zu protestieren. In Wahrheit ist der Scharfsinn doch nur ein Nacharbeiter, die eigentlich schöpferische Tat die des Witzes, schon deshalb weil er ungewollt hervorspringt, aus verborgener Tiefe auftauchend. Schlegel nannte ihn, wie Jean Paul anführt, „fragmentarische Genialität“.

Genie und Talent sind wieder ein Begriffspaar, das gewürdigt sein will. Wer plump die Dinge und ihren Wert nach der Quantität abschätzt, könnte geneigt sein das eine nur für eine Steigerung des anderen zu halten; unsere Schüler sollen gelernt haben, daß die Frage nach dem Wie tiefer dringt als die nach dem Wieviel, die Vergleichung dem Grade nach minder fruchtbar ist als die nach der Art. Indem wir auch hier in diesem Sinne vorgehen, kann Lessing unser Führer sein mit den

in der Dramaturgie gegebenen Andeutungen über Genie und Regel, deren schon früher gedacht wurde, vor allem mit seiner scharfen Kritik der eigenen Begabung (Stück 101 ff.). Reichen Stoff und gerade durch die Schwierigkeit einen Zwang zum Nachdenken bietet Jean Pauls Aufsatz über das poetische Genie, wieder aus der Vorschule der Ästhetik (in meinem Lesebuche Nr. 34). Aber auch in freiem Gespräch mit der Klasse kann man hier den Hauptunterschied wohl entwickeln: Talent ist die angeborene Leichtigkeit, eine Kunst zu erlernen und auszuüben; das Genie schafft immer etwas Neues, nicht nur ein neues Werk, sondern eine neue Art von Kunst. Und so ist Lessing natürlich doch ein Genie, zwar nicht als Dichter, aber als Kritiker. Denn da hat er wirklich eine ganz neue Weise von sich aus hervorgebracht; das zeigen am deutlichsten manche mißlungenen Versuche, es ihm nachzumachen, wovon bei Gelegenheit seiner ersten Abhandlung über die Fabel schon die Rede war (S. 13). Ihm selbst würde es vermutlich schwer geworden sein, das Besondere seiner Methode zu beschreiben; das ist ja die Natur alles genialen Schaffens, daß es nicht im hellen Lichte des Bewußtseins unternommen wird, sondern aus geheimnisvoller Tiefe hervordrängt. Frage man einen Dichter, einen Maler, einen Komponisten, worin das Eigentümliche seiner Kunst beruhe: der Hauch des Ursprünglichen und Echten ist weg, wenn er es uns sagen kann. Goethe hat freilich einem jugendlich naiven Frager[37]), „wie es Seine Exzellenz nur angefangen habe einen so schönen Stil zu schreiben“, ohne viel Besinnen geantwortet: „Ich habe die Gegenstände ruhig auf mich wirken lassen und den bezeichnenden Ausdruck dafür gesucht.“ Aber da war er 78 Jahre alt und sah mit abgeklärtem Sinn auf ein Leben zurück, in dem er nun doch zuletzt „sich selbst historisch“ geworden war; in seiner schöpferischen Zeit ist er der mächtigste Zeuge für das traumhafte Wirken des Genius. Darüber wäre manches zu sagen; es genüge, auf die Stelle in Wahrheit und Dichtung (Buch XV), die uns schon bei der Heilung des Orestes geholfen hat, noch einmal zu verweisen, wo er selber die Art seines Schaffens beschreibt:

wie die Einflüsse des Tages unter der schützenden Decke des Schlafes weiter arbeiten und mit heimlicher Gewalt zu Gestalten sich bilden, die der Erwachte zu eigener Überraschung erblickt, und schnell ergreifen muß wenn sie nicht sogleich wieder entfliehen sollen.

„Wären wir uns unserer ganz bewußt, so wären wir unsere Schöpfer und schrankenlos. Ein unauslöschliches Gefühl stellt in uns etwas Dunkles, was nicht unser Geschöpf sondern unser Schöpfer ist, über alle unsere Geschöpfe." So sagt Jean Paul. Und er war sicher nicht der erste, der das Genie des Menschen mit dem Instinkte der Tiere verglich. So kehrt die Betrachtung des Seelenlebens auf seiner letzten, höchsten Stufe zu dem Elemente zurück, das seinen ersten Untergrund gebildet hatte, zu dem Unbewußten, Unwillkürlichen, durch das der Mensch an die Natur und den Zwang, den sie ausübt, gebunden ist. Eben diesem Gebiete gehört diejenige Betätigung des Geistes an, die uns hier doch vor allem beschäftigt, die Sprache. Allerdings lernen wir fremde Sprachen aus Büchern, in denen ihre Formen verzeichnet stehen, und haben uns gewöhnt, als Norm der eigenen das geschriebene und gedruckte Wort anzusehen. Das verleitet zu einem Irrtum, von dem wir unsere Schüler frei machen sollen, als sei die Sprache ein Erzeugnis des denkenden Verstandes. Vielmehr ist ihr Wunderbau geschaffen worden durch Menschen, die von Grammatik nichts wußten, die nach dem selbstgefälligen Maßstab einer modernen Gesellschaft „ungebildet" genannt werden würden. Das will den Jungen schwer ein: das Paradigma eines Verbums auf μι, das wir mühsam uns aneignen, mit all den feinen Abwandlungen nach Person Zahl Zeit Modus usw. aus bloßem Instinkt erwachsen? Aber die Vorstellung muß vollzogen werden; und es gelingt leichter, wenn man an die feingegliederten Gebilde denkt, die im Leben der Tiere von eben dieser Kraft hervorgebracht werden. Die Bienen wissen nichts von Mathematik, und bauen die korrektesten sechsseitigen Prismen; sie haben keine Begriffe von Politik, und bilden ein wohlgeordnetes Staatswesen, das mit manchen seiner

Einrichtungen, noch mehr mit dem Gemeinsinn der alle durchdringt, den klugen Menschen ein Muster sein könnte. Maeterlincks köstliches Buch über das Leben der Bienen gibt reichen Stoff, um solche Gedanken in bestimmteren Zügen auszuführen. Von dieser Seite her gewinnt alle menschliche Psychologie eine wichtige Ergänzung; denn hier wird unmittelbar anschaulich, wie in den verborgenen Tiefen der Natur eine geistige Kraft wirksam ist und, ohne daß wir der Art ihres Wirkens nachspüren können, in Schöpfungen sich äußert, die der Verstand nicht hervorbringen sondern nur aufnehmen, und im besten Falle so weit bewältigen kann daß er sich darin zurechtfindet.

Der Hinweis hierauf ist auch in einem psychologischen Unterrichte der Schule sehr angebracht, vor allem, um zur Bescheidenheit zu mahnen: daß die Tatsachen des Bewußtseins, die man durch Selbstbeobachtung erkennt, nur einen Teil des Seelenlebens ausmachen, während das eigentlich schöpferische Element tiefer liegt, unter der Schwelle des Bewußtseins. Ein Gefühl für die Größe dieses Rätsels oder Wunders den Schülern mitzuteilen, ist nützlicher, als wenn man Theorien über das Wesen der Seele ihnen vorführt und erörtert. Denn dabei kommen sie leicht zu der verkehrten Meinung, die Kritik, die an den Hypothesen geübt wird, richte sich gegen die Tatsächlichkeit und den Wert dessen, was durch sie erklärt werden soll. Diese letzten, bisher von keiner Wissenschaft gelösten Fragen überlassen wir füglich dem selbständigen Studium auf der Hochschule.

IV.

Sprachgeschichte und Sprachrichtigkeit.

Non ex regula ius sumatur
sed ex iure quod est regula fiat
Digest. 50. 17, 1.

Daß alle Sprachen im Unbewußten ihre Quelle und den Grund ihrer Vollkommenheit hatten, wollen wir fest im Sinne behalten, wenn wir nun daran gehen, die Arbeit zu würdigen, die recht eigentlich der Pflege der unsrigen gewidmet wird[38]. Weit und breit äußert sich heute Freude darüber, daß in der Schule wie im literarischen Leben die Beschäftigung mit den alten Sprachen eingeschränkt und dadurch für eine sorgfältigere Bemühung um die Muttersprache, um die Kunst, sie richtig zu sprechen und zu schreiben, Platz geschafft worden ist. An und für sich ist der lebendige Sinn, der dem Studium der deutschen Sprachgeschichte und von da aus einer Verbesserung des modernen Deutsch sich zuwendet, nur erfreulich. Aber die Sache hat auch ihre gefährliche Seite. Ein System zuverlässiger Gesetze kann nur für eine in ihrer Entwickelung abgeschlossene Sprache aufgestellt werden, nicht für eine lebende, in deren wechselvoller Bewegung der Betrachter mitbegriffen ist. Die Neigung unserer Zeit aber, die überall auf geistige Uniformierung hinarbeitet, und vollends der Betrieb des Unterrichtes in der Schule verlangt bestimmte Vorschriften; man will wissen, woran man ist, was man für falsch zu halten, was für richtig. Und so könnte, ehe wir es uns versehen, der ganze pedantische Eifer, der durch die Verkürzung der lateinischen und griechischen Grammatik so zu sagen frei geworden ist, jetzt, indem er ein neues Feld für seine Be-

tätigung sucht, auf die deutsche Grammatik sich werfen, wo er denn durch Einschnürung und Gleichmacherei viel ärgeren Schaden stiften würde als jemals vorher bei den alten Sprachen.

Zunächst die Aussprache. Ihre Korrektheit ist das erste und freilich oberflächlichste Merkmal des „Gebildeten", also das nächste Ziel, das eine Bildungsanstalt sich stecken muß. So kommt die Schule dazu, nicht nur den Jargon der großstädtischen Bevölkerung, sondern auch die Mundart des bodenständigen Volkes zu bekämpfen; als Maßstab der Richtigkeit dient ihr das gedruckte Wortbild. Während von Natur die Schrift nur ein mehr oder weniger unvollkommener Versuch ist, das in lebendiger Rede Vernommene festzuhalten, gilt nun im Unterrichte die Regel: Sprich wie du schreibst. Wer einmal in den deutschen Stunden der unteren Klassen mit den ungefügen Sprachwerkzeugen einer urwüchsigen Jugend zu kämpfen gehabt hat, weiß, daß wir diese Regel gar nicht entbehren können. Sie führt aber bei denen, die danach erzogen werden, fast zu einer Verkehrung des wahren Verhältnisses. In Hannover und Schleswig-Holstein kann man wohlunterrichtete Männer und Frauen behaupten hören, ihre Aussprache des s in Stuhl und Spiel sei die richtigere, weil sie der Schrift entspreche. Vielmehr ist in diesem Falle die Schreibung, wie sie zu der Zeit fixiert wurde wo die neuhochdeutsche Schriftsprache sich bildete und zugleich der Buchdruck aufkam, allmählich unrichtig geworden, weil inzwischen der überwiegende Teil Deutschlands dazu übergegangen ist, schp und scht ebenso zu sprechen wie schl schm schw. Daß die nordwestdeutsche Sprechweise st und sp, so gern man sie hören mag, ein Stückchen Mundart ist, würde auch von denen, die darin aufgewachsen sind, keiner verkennen, wenn ihnen nicht der schulmäßige Begriff, daß die geschriebene Form die Richtschnur sei, von der Kindheit her eingeprägt worden wäre.

Lehrreich ist die Entwickelung, die sich an eine andere niederdeutsche Besonderheit angeknüpft hat. Dort bezeichnete ck ursprünglich die Länge des vorhergehenden Vokals: brackig, Becke (d. i. Bach), Ocker. In Schulstuben ist der Flußname gewiß

oft döcker gesprochen worden; um dem vorzubeugen, wird er nun auf neueren Karten mit einfachem k gedruckt, weil dies nach hochdeutschem Schriftgebrauch der Länge entspricht. Eine zweifache Wandlung hat das -beck in Ortsnamen durchgemacht. In Hannover spricht man von Einbëcker Bier; überall sagt man „Lübëck", und meint durch ck die Kürze anzudeuten. In Nordschleswig heißt es „Jübēk, Eggebēk, Jernsbēk"; und um dies auszudrücken, wird dort neuerdings so, d. h. ohne c, geschrieben. Auch z. B. der Vogelsche Atlas von Deutschland hat in den Namen jener abgelegenen Orte -bek, daneben aber Lübeck, weil die große Stadt auch außerhalb des landschaftlichen Umkreises genannt wird. Im Bereiche der gesteigerten Kultur hat sich die Schreibung erhalten, die Aussprache dann nach der mißverstandenen Schreibung sich gerichtet; in der Einsamkeit zwischen See und Heide ist die Sprache lebendig geblieben, die Schreibweise hat ihr folgen müssen. Bei den Bauern, die nicht viel schreiben, hat die Sprache ihr Recht behauptet; für die große Stadt, die jeder Gebildete kennt, hat die Schrift ihre Tyrannei ausgeübt.

Diese Beispiele sind aus dem Sprachleben Norddeutschlands entnommen, weil mir von da persönliche Erfahrungen zu Gebote stehen. Es könnte aber sein, daß dieser zufällige Grund mit einem allgemeinen und innerlichen zusammenträfe. Das Bedürfnis, einen Anhalt für die Art wie gesprochen werden soll in der Schrift zu finden, ist im Norden wohl größer, weil hier der Unterschied zwischen der natürlichen Redeweise des Volkes und der Sprache der Gebildeten, die erst erlernt werden muß, tiefer greift als im Gebiete der oberdeutschen Mundarten[39]). Aus ihnen ist ja die neuhochdeutsche Gesamtsprache selbst hervorgegangen, und zwar auf einem Wege, den von Anfang an die Schrift mußte bahnen helfen. Für die Niederdeutschen war es eine literarische Sprache, die sie in Luthers Schriften kennen lernten und, dem Charakter dieser Vermittlung gemäß, zunächst in der Predigt und in feierlicher Rede auch mündlich anzuwenden begannen. Allmählich drang sie von da, bei höher Gebildeten, in den täglichen Verkehr ein, und ist so schließlich zu

einer auch gesprochenen Sprache von unbestrittener Herrschaft geworden, ohne doch ihren Ursprung — aus dem geschriebenen Wort — jemals ganz verleugnen zu können. Aus diesem Sachverhalt, den vor kurzem Wilhelm Braune in Heidelberg in einer akademischen Festrede anschaulich und überzeugend dargelegt hat[40]), erklärt es sich, daß im Norden unseres Vaterlandes heute korrekter gesprochen wird als im Süden, eben weil die Erwerbung der hochdeutschen Gesamtsprache auf dem Boden des Plattdeutschen größere Mühe gemacht hat, und noch jetzt für die meisten ein Gegenstand des Unterrichtes und sorgfältiger Übung ist. Daraus ergibt sich aber weiter, daß die Anrufung der Schrift als letzter Autorität, wie zu sprechen sei, in manchen Fällen gar nicht entbehrt werden kann, also doch nicht bloß eine schulmeisterliche Torheit ist, sondern eine vom Ursprung her mitgebrachte Eigenschaft unseres Neuhochdeutschen. Denn dieses ist heute zwar auch eine gesprochene Sprache, der für diese Seite ihres Lebens selbständige Rechte zustehen, dazu geworden aber erst auf dem Umwege durch eine literarische Neuschöpfung.

Die machtvolle Entwickelung, von der hier die Rede war, hat unschätzbaren Segen gebracht. Der Besitz einer gemeinsamen Schriftsprache war für die politisch und konfessionell zersplitterte Nation eins der wirksamsten Mittel zur Einigung; nur auf diesem Boden konnte die Blüte deutscher Dichtung und Geistesbildung erwachsen, als deren Frucht wir die endlich auch im Äußeren wieder hergestellte Einheit so gern betrachten. Aber wir wollen nicht vergessen, daß solches Gut um teuren Preis erkauft worden ist. Daß man bald nach 1600 aufgehört hat die Bibel in plattdeutscher Sprache zu drucken, ist doch nicht reiner Gewinn. Das niedersächsische Volk ist von Natur scheu seine Empfindungen zu äußern; dadurch, daß ihm versagt wurde das Wort Gottes in den heimischen Lauten zu lesen, daß die Kinder in der Schule sich gewöhnen mußten, fremde Wortformen zu gebrauchen und das, was sie daheim hörten, als falsch abzulegen, wurde diesen tüchtigen und herzhaften Menschen noch mehr der Mund geschlossen. Wie sollen sie einen vertraulichen

Brief schreiben, wenn sie Tinte und Feder immer nur fürs Hochdeutsche anzuwenden gelernt haben? In diesem Notstande liegt doch auch erst der tiefere Sinn der plattdeutschen Literatur unserer Zeit; während freilich die Gebildeten in Berlin und Leipzig denken mögen, Klaus Groth und Fritz Reuter hätten nur für ihre Unterhaltung geschrieben. Klaus Groth erzählte selbst, welche Arbeit und wie viel Nachdenken es ihn anfangs gekostet hat die plattdeutschen Laute aufs Papier zu bringen; Reuter wird es ähnlich ergangen sein. Indem sie sich jeder eine eigene Orthographie schufen, sind sie für andre die Wegweiser geworden; und jetzt werden die Mundarten, in denen sie gedichtet haben, in Vorträgen, in Vereinen eifrig gepflegt. Auch die Schule hat nach dieser Seite eine Pflicht. Der Lehrer kann, auch wenn er ein Fremder ist, zeigen, daß er die heimatliche Redeweise der Knaben zu würdigen weiß. Mundartliche Gedichte, bei Schulfeiern vorgetragen, sprechen in eigner Weise zum Herzen. Freuen wir uns, wenn die Jugend noch unbefangen genug ist, um im eignen Verkehr — auch in den Räumen der Schule — die Mundart zu gebrauchen! Und wenn von da aus manche Fehler in das Hochdeutsche der Lehrstunde einfließen wollen — z. B. „der överste“ statt „oberste“ in Schleswig-Holstein —, weisen wir sie zurück, aber nicht wie etwas an sich Verkehrtes, sondern wie etwas Gutes und vertraulich Klingendes, das nur dem schulmäßigen Hochdeutsch fremd sei.

Es mag paradox erscheinen, ist aber meine ernsteste Überzeugung, daß derselbe Mangel an liebevollem Verständnis für das historisch Gewordene, der sich bei manchen Lehrern in der allzu strengen Bekämpfung des Mundartlichen äußert, auch dem Eifer zugrunde liegt, mit dem seit zwei Jahrzehnten in unserem Vaterlande auf die Fremdwörter Jagd gemacht wird[41]). Gern darf man anerkennen, daß die anfänglich gar zu arge Übertreibung ein wenig nachgelassen hat, vor allem daß der „Allgemeine Deutsche Sprachverein“ seinem anspruchsvollen Namen etwas mehr als früher

Rechnung trägt und auch anderen Seiten des Sprachlebens als nur immer den Fremdwörtern seine Aufmerksamkeit widmet[42]). Eben dies hebt in der neuesten Auflage seiner „Sprachdummheiten" (1903; S. XIII) Wustmann hervor, der übrigens selbst eine bemerkenswerte Wandlung durchgemacht hat: einst gehörte er zu den eifrigsten Kämpfern, hat dann aber beobachtet, wie das einseitige Streben, die Fremdwörter um jeden Preis zu beseitigen, dahin führt, daß der Sprache gewaltsame Wortbildungen, unschöne Wendungen aufgedrängt werden, und vor denen warnt er nun[43]). Umgekehrt ist im Jahre 1898 mir von den Gegnern gesagt worden, ich sei in der Ablehnung ihrer Grundsätze matter geworden. Das mag nach dem zufälligen Zusammentreffen einzelner Äußerungen so scheinen. Vielleicht hätten sich die Herren noch mehr gewundert, wenn sie meine Praxis im eigenen Unterrichte kennten. Als der Sprachverein gegründet wurde, war ich seit acht Jahren Lehrer des Deutschen, und habe vorher wie nachher in den Aufsätzen meiner Schüler so manches Fremdwort angestrichen. Trotzdem bleibt hier ein Gegensatz, den ich nicht verwischt sehen möchte.

Der Deutsche Sprachverein hat sich nicht eine durch gründliches Studium vertiefte Erkenntnis vom Wesen der Sprache zum Ziel, sondern eine im voraus fertige Ansicht über eine einzelne Erscheinung zum Ausgangspunkt seiner Tätigkeit genommen[44]). Diese Ansicht lautet: „Der Gebrauch eines Fremdwortes ist an sich ein Übel." Wogegen ich behaupte: „Die Fähigkeit, fremde Bestandteile sich zu assimilieren, fremde Wörter den eigenen Bildungsgesetzen zu unterwerfen, ist eine der tüchtigsten und gesündesten Kräfte einer Sprache. Sie kann im Gebrauch übertrieben werden, wie jede Kraft, und bedarf dann der Einschränkung; aber zunächst ist sie etwas Gutes." Dies lehrt die historische Betrachtung: für das Lateinische waren die von den Griechen entlehnten Wörter eine Bereicherung; das Englische hat nicht aufgehört eine echt germanische Sprache zu sein, als es, seit der normannischen Eroberung, eine Menge romanischer Vokabeln aufnahm, hat vielmehr durch die vollzogene Verschmelzung den besten Beweis seiner Stärke ge-

liefert. Fürs Deutsche steht es, wenn auch in geringerem Umfang, ähnlich. Was dabei als wirklicher Gewinn anzuerkennen, wie viel als Ausartung eines an sich natürlichen Triebes zu verwerfen sei, wäre im großen wie im einzelnen zu untersuchen. Die Sprachreiniger aber lassen hierüber gar keine Diskussion zu; ehe die Untersuchung geführt ist, steht ihnen das Ergebnis fest, und sofort soll es zur praktischen Maxime gemacht werden. Diesem kritiklosen Eifer verdanken sie zum guten Teil ihren großen äußeren Erfolg; denn der Instinkt der Masse, an den sich von vornherein das Unternehmen wandte, läßt sich natürlich für plumpes Dreinschlagen leichter erwärmen als für sorgsames Abwägen. Unsere Muttersprache hat den Schaden davon.

Es klingt so unschuldig: „Kein Fremdwort für das, was gut deutsch ausgedrückt werden kann.“ Aber der Satz ist gefährlich, weil er unklar ist. Daß für einen Begriff, der durch ein deutsches Wort bereits bezeichnet ist, kein fremdes gebraucht werden soll, versteht sich von selbst; wo eine Neigung dies doch zu tun hervortritt, mag man die Ziererei mit Spott zurückweisen. Aber wenn das deutsche Wort erst gemacht, oder eine bestimmte Bedeutung ihm erst beigelegt werden muß? Da scheiden sich unsere Wege. Um diesen Teil der Bemühungen des Sprachvereins dreht sich der Streit. Und ich hoffe nicht müde zu werden im Kampfe gegen ein Verfahren, das, mag es noch so sehr aus guter Absicht hervorgehen, doch auf nicht mehr und nicht weniger hinausläuft als einen pietätlosen Eingriff in das unbewußte Wachstum der Sprache. Entstehung von Worten, Wandel von Begriffen, Vorgänge die sich unmerklich und im Verborgenen entwickeln, werden ans Licht des Tages hervorgezogen, und zwar nicht etwa bloß um sie zu betrachten — auch darin gibt es für den keuschen Sinn der Muttersprache gegenüber eine Grenze —, sondern um sie zu lenken, ihnen vorzuschreiben wie sie weiter gehen sollen. Die Geschmacklosigkeiten absichtlicher Wortbildung fallen stärker in die Augen; einige charakteristische Beispiele wie „Erstaufführung, Abteil, Auskunftei“ hat kürzlich Wustmann aufgestochen (s. Anm. 43). Ich beschränke

mich hier auf ein paar Bemerkungen über den zweiten Punkt, die willkürliche Fixierung des Sinnes, den ein Wort haben soll.

Die Sprache lebt nicht im Lexikon und in der Grammatik, sondern im Bewußtsein des Volkes, d. h. in den Köpfen ungezählter Menschen, die alle mit ihrem subjektiven Denken und Empfinden zu der Geltung des Wortes, wie sie ist und wie sie allmählich anders wird, irgendwie beitragen. Nun gibt es aber Fälle, in denen alles darauf ankommt, einen Ausdruck solchem veränderlichen Einfluß so weit nur irgend möglich zu entziehen. Für alle technischen Begriffe wird das erfordert. Fast jede Bezeichnung dieser Art ist dem ursprünglichen Sinne nach unvollständig; sie benennt irgend eine, durchaus nicht immer die wichtigste Seite des Begriffes, der ausgedrückt werden soll, und bekommt ihren vollen Inhalt erst dadurch, daß das Übrige nach stillschweigendem Einverständnis hinzugedacht wird. Das geschieht um so leichter und sicherer, je weniger die eigentliche Bedeutung des Wortes im Bewußtsein lebendig ist. Deshalb sind in jeder wissenschaftlichen oder amtlichen oder geschäftlichen Terminologie fremde Wörter besser zu gebrauchen als deutsche. Bei diesen bleibt immer der Übelstand, der nur mit Gewalt beseitigt werden könnte, daß das zum Kunstausdruck geprägte Wort gleichzeitig mit seiner vollen Bedeutung in der Sprache weiter lebt, wodurch dann Zweideutigkeit und Verwirrung entstehen. Im Reichsanzeiger vom 1. November 1894 war zu lesen: „Dem Archiv-Hilfsarbeiter Dr. N. N. beim Geheimen Staatsarchiv in Berlin ist der Amtstitel Archiv-Assistent beigelegt worden". Das ist doch nicht bloß zum Lachen. Arbeiter, die helfen, gibt es von sehr verschiedener Art; die bestimmte und festgeregelte amtliche Beziehung wird am besten durch einen Titel bezeichnet, dessen Bestandteile dadurch etwas Unbewegliches haben, daß sie der unmittelbar empfundenen Sprache fremd sind. Unsere Behörden sind in den letzten Jahrzehnten mehr und mehr davon abgekommen, diesen Vorteil zu verstehen und zu benutzen.

Für „Protokoll" wird jetzt „Niederschrift" gefordert; mit anderen Worten: es wird verlangt, daß die Teilnehmer einer

Sitzung die Niederschriften, die sie etwa privatim sich gemacht haben, nicht mehr so nennen dürfen. Ein bisher lebendiges Wort wird dem lebenden Gebrauch entzogen, dadurch daß es eine amtlich gebundene Bedeutung erhält. Freilich stehen daneben andere Verdeutschungen von „Protokoll“ zur Auswahl. In der Prüfungsordnung für die höheren Schulen beginnt seit 1891 ein Absatz so: „Nachdem die Beratung abgeschlossen und die Verhandlung von sämtlichen Mitgliedern der Kommission unterzeichnet ist . . . .“ Warum wird nicht die Verhandlung abgeschlossen und die Beratung unterzeichnet? Das ginge ebenso gut, oder ebenso schlecht. „Verhandlung“ nicht minder als „Beratung“ bezeichnen, etymologisch und nach bisher ungestörtem Sprachgebrauch, einen Vorgang, den man weder unterzeichnen noch an die Behörde einschicken kann; das geschieht nur mit einem Blatt Papier, auf dem als Überschrift steht „Verhandlung“. Wer uns nötigen will, dieses Blatt selber die Verhandlung zu nennen, also bei dem Worte „die Verhandlung“ immer gleich an dieses Blatt zu denken, der trägt an seinem Teile dazu bei, eine noch lebende, im Fluß befindliche Sprache erstarren zu machen.

Solche Beispiele habe ich schon früher vorgetragen und so wie hier beurteilt. Darauf antwortete Dunger[45]: auch „Akt“ bedeute doch eine Verhandlung, und trotzdem sage man „von etwas Akt nehmen“ im Sinne von „zu Protokoll nehmen“; auch „Abhandlung“ und „Traktat“ bezeichneten eigentlich einen Vorgang, und doch würden auch Abhandlungen und Traktate geschrieben und unterzeichnet. — Hier tritt der Gegensatz der Grundanschauungen so recht deutlich hervor. Abgesehen davon, daß Traktat und Akt Fremdwörter sind, bei denen die Fixierung eines gewollten Begriffes leichter gelingen und kein lebendiges Sprachgefühl verletzen würde: in allen drei Fällen haben wir das Ergebnis von Wandlungen, die von selbst und allmählich in fortgesetztem Gebrauch sich vollzogen haben. In solchen Wandlungen betätigt sich das natürliche Leben der Sprache. Wogegen ich mich sträube, ist, daß irgend eine Macht, sei es die

Autorität einer Behörde oder die Majorität eines Vereins, in den Gang der Entwickelung eingreife und mit Willkür festsetze, was wir uns bei diesem oder jenem Worte der deutschen Sprache — unserer Muttersprache — von jetzt an zu denken haben. Respekt vor dem Gewordenen, Scheu vor dem Gemachten: das ist es, was den Puristen fehlt. Wer sprachlichen Ausdruck erfinden will, mag sich um Volapük oder Esperanto Verdienste erwerben. Unsere lebendige Sprache ist ein Reich des Werdens; die Macher sollten die Hände davon lassen.

Daß man auf jener Seite zu der Kraft des Werdens, zu der heimlich bildenden Gewalt der eignen Sprache kein rechtes Zutrauen hat, tritt gelegentlich ganz unverhüllt hervor. Wiederholt ist, von mir und anderen, an die sogenannten Lehnwörter erinnert worden; das sind solche Fremdwörter, die, in sehr früher Zeit aufgenommen, innerhalb unserer Sprache schon eine lautliche Veränderung durchgemacht haben. Wer sich diese gefallen lasse, meinten wir, dürfe auch gegen ein Fremdwort nicht allzu unduldsam sein, sondern müsse erst zusehen, ob es vielleicht auf dem Wege sei ein Lehnwort zu werden. Nein, heißt es dagegen, diese Kraft sich fremden Stoff zu assimilieren hat die moderne deutsche Sprache nicht mehr. Daß solche Kleingläubigen sich auf einen Mann wie Rudolf Hildebrand, auch meinen dankbar verehrten Lehrer, berufen können, ist schmerzlich; an der Sache ändert es nichts. Wörter wie „Quart, Dutzend, Nische, Gruppe“ sind nach der Zeit der zweiten Lautverschiebung eingewandert und durch Anpassung an unsere Sprechweise so völlig eingebürgert, daß sie von keinem Ungelehrten als fremd empfunden werden. Von „Soldat“, das zu Ende des 16. Jahrhunderts aufgenommen wurde, möchte ich dasselbe behaupten. Vor unseren Augen hat „Leutnant“ die letzte Spur seines fremden Ursprungs, der in der Aussprache längst vergessen war, abgelegt und wird nun wie ein deutsches Wort geschrieben; die amtliche Orthographie hat in diesem Falle nur, wie es eine gute Gesetzgebung soll, das gewordene Recht fixiert. Daß in solchen Dingen die Schreibweise viel ausmacht, sehen wir an „Streik“, für das diese

Form — anstatt strike — auch erst neuerdings gebräuchlich geworden ist; das deutsche Wortbild wirkt wie eine Urkunde des Bürgerrechtes. In der Regel wird diese Wirkung dadurch verstärkt, daß die äußerliche Verwandlung einer dem deutschen Ohr und Mund gemäßeren Modifikation des Klanges entspricht. Auf diesem Wege kann noch manches geläufige Fremdwort durch „Eindeutschung" zum Lehnwort werden[46]).

Zu demselben Ziele kann auch eine innere, mehr logische Umwandlung führen. Agenda war ein Neutrum Pluralis; doch der alltäglichen Rede fügte sich das Wort bequemer ein, wenn man es singularisch und als Femininum behandelte: so ist „die Agende" entstanden. Vielleicht wird „die Jura" einmal etwas Ähnliches. Einstweilen protestiert ein philologisches Gewissen gegen solche Nichtachtung des offenkundigen Sinnes, den die Flexionsform hat; aber auf der anderen Seite das steifleinene „Rechtswissenschaft" lockt auch nicht gerade an. Und im Grunde wird nur ein uralter Zusammenhang erneuert, wenn das naive Sprachgefühl zwei Formen vermischt, für deren Verwandtschaft ein bekannter griechischer Sprachgebrauch — ὅσα φύλλα καὶ ἄνθεα γίγνεται ὥρῃ — Zeugnis ablegt. Derselben Herkunft ist „die Brille", eigentlich „die Berylle", die beiden Augengläser; während englisch spectacles, französisch les lunettes, italienisch gli occhiali gewissenhaft als Plural weiter gebraucht werden, zeigt unsere Sprache weniger konservativen Sinn, mehr umbildende Kraft. Einen einfachen Gegenstand pluralisch zu benennen widerstrebte dem natürlichen Empfinden, und darin liegt doch auch etwas Berechtigtes. Selbst ein kollektiver Begriff und ein echt deutsches Wort, „die Träne", einst Plural von „der trahen" (d. i. Tropfen), hat der leichteren Handhabung wegen seinen Ursprung verleugnen müssen.

Damit sind wir von der Einschmelzung der Fremdwörter zu einer allgemeineren Erscheinung gelangt. Die Sprache hört nicht auf, in ihrem Bewußtsein die logischen und formalen Beziehungen zu verschieben, ein Wort oder eine Gruppe von

Wörtern aus der ursprünglichen Bildungsweise in eine fremde Analogie übergehen zu lassen, zu der irgend ein lautlicher Anklang oder eine begriffliche Assoziation einlud. Die Macht und das gute Recht dieses sekundären Bildungstriebes erkannt zu haben ist eins der großen Verdienste der neueren Sprachwissenschaft; sie hat uns gelehrt, daß er nicht nur in den modernen Sprachen tätig ist, sondern daß auch Sanskrit und Griechisch auf ihrer frühesten für die Forschung erreichbaren Stufe schon eine Fülle von Beispielen aufweisen, in denen die ursprünglichen Laut- und Formensysteme durch nachträgliche Anziehung und Abstoßung durchbrochen sind. Wenn ein Kind sagt: „der Bäcker hat die Semmeln gebringt", so lächeln wir; und doch steckt in „brachte" schon derselbe Fehler: ursprünglich wurde das Verbum stark flektiert, noch im Mittelhochdeutschen finden sich branc brungen. Undenkbar erscheinen „ich kamte, ich liefte"; aber „ich konnte" ist formell nicht verschieden: ein starkes Präteritum (mhd. ich kan, wir kunnen), auf das die schwache Endung des Präteritums noch einmal aufgepfropft ist. Dativ und Akkusativ des Pronomens der dritten Person waren noch im Gotischen geschieden: sis sik wie mis mik. Derjenige Zweig der germanischen Sprachen, aus dem das heutige Deutsch erwachsen ist, hat den Dativ aufgegeben, und wir gebrauchen jetzt die Akkusativ-Form für beide Kasus: „er widersprach sich selbst" ist im Grunde nicht besser berechtigt als „ich verbitte mich das". Hieraus wird niemand den Schluß ziehen, daß es unnötig sei „mir" und „mich" zu unterscheiden. Und überhaupt darf die Einsicht in den unablässigen Neuerungsdrang der Sprache nicht dazu verführen, beliebige Verirrungen, die hier oder dort vorkommen, in Schutz zu nehmen. Aber sie kann vorsichtig machen im Urteil; sie soll uns davor behüten, daß wir eine Form als falsch abgetan zu haben meinen, wenn wir nachgewiesen haben, daß sie unorganisch ist und einem Mißverständnis ihren Ursprung verdankt.

Die zuletzt angeführten Beispiele sind alle von der Art, daß die Abweichung vom Regelrechten bereits gesiegt hat. Es muß eine Zeit gegeben haben, wo „mit der Brille" ebenso anstößig

klang wie heute „in der Jura". Dann gewann die bequemere Sprechweise an Boden; es kam dahin, daß man es als pedantisch empfand, wenn jemand korrekt noch den Plural gebrauchte. Endlich ist das Neue so völlig durchgedrungen, daß nur so zu sagen ein bewaffnetes Auge seinen ungesetzlichen Ursprung erkennt. Aber wie soll es in den Fällen gehalten werden, für die der Kampf noch unentschieden ist?

Hier ist die Stelle, wo das Unbewußte im Sprachleben sein Recht verliert, wo im Gegenteil klare Besinnung und nüchterne Überlegung angebracht ist. Wir müssen uns bewußt werden, daß wir in einer Bewegung mitten inne stehen, die an verschiedenen Punkten verschieden weit gediehen ist, und in der wir mit Verstand und mit eigner Verantwortung Partei ergreifen sollen. Jacob Grimm sagt einmal: „Alle grammatischen Ausnahmen scheinen mir Nachzügler alter Regeln, die noch hier und da zucken, oder Vorboten neuer Regeln, die über kurz oder lang einbrechen werden". So ist und so war es auch in anderen Sprachen, z. B. auch in der lateinischen; aber deren Entwickelung ist nun abgeschlossen. Deshalb ist die tote Sprache so viel geeigneter zur grammatischen Schulung des Geistes, weil sie einen festen Anhalt bietet; mit den dort gewonnenen Anschauungen und Grundsätzen mag man dann ans Deutsche herantreten, nicht um sie hier durchzuführen, sondern um durch Vergleichung den Unterschied und damit die Eigenart unserer Sprache zu erkennen. Was gut lateinisch ist, jedenfalls was ciceronianisch ist, läßt sich feststellen; aber die Sprache, in der wir selbst leben und weben, kann von uns und für uns nicht in ein System gebracht werden, dem gesetzliche Geltung zukäme. Daß er dies versuchte, war der große Fehler den Wustmann begangen, auch in der neuesten Auflage nur wenig gemildert hat. In der Schule, in den unteren und mittleren Klassen, kann man ja ohne feste, unter Umständen starre Vorschriften nicht auskommen; aber unseren erwachsenen Schülern gegenüber wollen wir uns hier wie auf anderen Gebieten immer bemühen, nicht so sehr Regeln zu geben die anzuwenden sind, als Anschauungen mitzuteilen aus denen

ein rechtes Denken und Tun von selber hervorwachsen kann. Der Gewinn, den eine Vertrautheit mit den beiden alten Sprachen für Verständnis und Pflege des Deutschen ergibt, kann gar nicht hoch genug geschätzt werden; aber er würde sich — darauf ist schon zu Anfang hingedeutet — in Schaden verkehren, wenn man versuchen wollte die Vollständigkeit und Strenge des Regelwerkes nachzuahmen. Nur die Geübtheit und Gelenkigkeit des grammatischen Denkens sollen die Jungen von dort mitbringen, um damit nicht nur die Muttersprache nach ihrer Eigenart sondern auch in ihr jeden Zweifelsfall nach seinen besonderen Verhältnissen zu beurteilen. Wie das gemeint ist, wird aus einigen Beispielen deutlich werden.

Die abschleifende Wirkung des Sprachgebrauches bringt es mit sich, daß zusammengesetzte oder abgeleitete Wörter allmählich wie einfache empfunden werden, die nun wieder den Stamm für neue Ableitungen bilden können. Im Grunde ist es reine Gedankenlosigkeit, welche die formalen Silben häuft, um eine Beziehung auszudrücken, die ein minder abgestumpfter Sinn auch in dem kürzeren Worte noch vernimmt. Wustmann hat einige Proben dieser Art, wie „vereinnahmen verausgaben“ statt „einnehmen ausgeben“, beigebracht. Und hier ist sein entschieden verwerfendes Urteil ganz am Platze; denn die hinzugefügten Silben bringen nichts zur Bedeutung hinzu, sind bloßer Ballast. Freilich dürfen auch wir Lehrer nicht von „gut veranlagten“ Knaben sprechen: das klingt wirklich abscheulich; „gut begabt“ sagt dasselbe und hat eine Formsilbe weniger. Und wenn ein Primaner schreibt: „Hamlet war von Natur zum Menschenfreunde veranlagt“, so kann man gern auch einmal spotten mit der Frage, ob es sich denn um eine Steuereinschätzung handle, ob nicht „von Natur angelegt“ einfacher und treffender sei. Einer gab mir zu lesen: „Hier bewahrheitet sich das Wort des Paulus“, und lächelte selbst, als ich ein ungekünsteltes „bewährt sich“ daneben stellte. „Es vernotwendigt sich wohl nicht mehr Beispiele anzuführen“: so könnte ich schließen, und würde nicht der Erfinder dieses unglaublichen Wortes sein.

Wenn hier das Behagen an einer gewissen Fülle zur Verderbnis führt, so kann andererseits auch ein Streben nach Knappheit schädlich wirken. „Ich anerkenne, es obliegt, er unterordnet sich“ u. a. sind Mißbildungen, die Wustmann aus Österreich herleitet; vielleicht mit Recht. Es gibt aber, unabhängig von der Landschaft, äußere Anlässe und beinahe innere Gründe, die daran schuld sein können; diese wollen wir uns deutlich machen, um desto sicherer das Verkehrte zu meiden. Alle solche Composita ergeben für die Telegrammgebühr ein Wort weniger, wenn man sie verbunden läßt: und so dürfte dies einer der Punkte sein, in denen die zunehmende Lust am Telegraphieren dem deutschen Stil gefährlich wird. „Kaiser und Kaiserin rückkehrten Abends nach . . .“, war vor Jahr und Tag in einer halbamtlichen Depesche zu lesen. Ferner aber müssen wir zugeben: die Trennbarkeit mancher zusammengesetzten Verba hat wirklich etwas Unbequemes. Bekanntlich macht sie Ausländern besonders viel Mühe; aber auch den damit Vertrauten kann sie stören. „Er stellte durch diese Handlungsweise nicht nur sich selbst sondern seine Freunde, die für ihn eingetreten waren, bloß“: dieses nachklappende „bloß“ ist nicht schön. Die Scheu vor solchen Zerreißungen ist Ursache gewesen, daß manche Fremdwörter so beliebt wurden: „kompromittieren“ für „bloßstellen“, „konstatieren“ für „feststellen“, „annoncieren“ für „anzeigen“, im kaufmännischen Verkehr „retournieren“ für „zurückgeben“, „akzeptieren“ für „annehmen“. Da wäre es doch ein schlechter Gewinn, wenn wir, um ein paar Fremdwörter los zu werden, ebenso vielen deutschen Worten und damit unserer Sprache Gewalt antäten. Vielmehr wollen wir uns erinnern, daß alle Präpositionen anfänglich Adverbia waren und mit Verben, denen sie vorgesetzt wurden, nur allmählich zusammengewachsen sind, so daß, wo eine in der Zusammensetzung beweglich erscheint, sie einen Rest alter Selbständigkeit bewahrt hat, den wir ihr nicht verkümmern dürfen. Ein Sekundaner, der eben dabei ist seinen Homer lieb zu gewinnen, wird sich freuen, wieder einen Zug von Geistesverwandtschaft zwischen der Sprache

des Alten und der eignen zu entdecken. Aber auch wer daran nicht teilnehmen kann, soll die Verpflichtung mitfühlen, ein Element ursprünglicher Kraft, das unsere deutsche Sprache vor anderen modernen voraus hat, durch richtigen Gebrauch erhalten zu helfen.

Der Hang zur Bequemlichkeit, die ein nachzubringendes „ob“ oder „an“ oder „nach“ nicht im Sinne behalten mag, findet in dem Triebe der Uniformierung einen Bundesgenossen; damit ist einer der mächtigsten Tyrannen im Umbilden der Sprache genannt, dem wir nach Kräften widerstehen wollen. So lange Uhlands „Schenk von Limburg“ noch auf deutschen Schulen gelesen und gelernt wird, dürfen wir hoffen die „Hinde“ durch das reimende „Jagdgesinde“ geschützt zu sehen; bei der Revision des evangelischen Bibeltextes ist „Hindin“, wovon Luther nichts wußte, mit Recht beseitigt worden. Gegen „Diakonissin“, das hier und da sich meldet, wirkt wohl nicht so sehr die Erwägung, daß es wenig besser sei als „Frauin“, da ja „Diakonisse“ schon Femininum zu „Diakon“ ist, als die unbequeme Häufung der Silben im Plural: das richtige „Diakonissen“ spricht sich leichter als das falsche „Diakonissinnen“. Die „Chariten“ endlich, denen eine ähnliche Gefahr droht, begegnen in der Regel nur im Bereiche der griechischen Dichterlektüre, also unter Leuten, von denen man ein etwas geschärftes Nachdenken ohnehin verlangen muß.

Sehr ausgedehnt ist die Wirkung des ausgleichenden Triebes im Gebiete der Flexion, zumal des Verbums. In alter Zeit hieß es warf wurfen, starb sturben, sang sungen, stand stunden, eine Folge früherer Betonungsunterschiede; dem Plural schloß sich der Konjunktiv an: würfe, stürbe, verdürbe, stünde, hülfe. Nun hat ein Ausgleich in zweifacher Richtung stattgefunden. In ward wurde ist der Vokal des Plurals auch für den Singular durchgedrungen (wurde, nur in gehobener Rede noch ward); sonst umgekehrt: wir sangen (nur im Reime des Sprichwortes noch sungen), standen, warfen usw. Daneben ist im abgeleiteten Konjunktiv der dunklere Laut geblieben:

stürbe, verdürbe, hülfe. Luthers Übersetzung: „Was hülfe es dem Menschen wenn er die ganze Welt gewönne", liefert gleich noch ein weiteres Beispiel. Auch stünde ist besser als stände: wir müssen das Alte festhalten, so lange es noch nicht ganz abgestorben ist, das Neue ablehnen, so lange es noch möglich ist zu empfinden daß es eigentlich falsch ist. Denselben Grundsatz befolgen wir in bezug auf den Übergang aus der starken in die schwache Konjugation. Abwandlungen wie triefe troff, haue hieb, siede sott, backe buk, belle boll gelten heute nicht mehr unangefochten; im allgemeinen Gebrauch überwiegt die schwache Bildung des Präteritums, wo sie nicht schon völlig rezipiert ist. Doch so lange eine starke Form noch ohne Affektation gesprochen werden kann, wollen wir sie bewahren, und dem Feinde jeden Fuß breit Landes streitig machen, wenn wir auch sehen daß er unaufhaltsam vordringt. Daß dies geschieht, ist kein Wunder. Die schwache Flexion läßt sich überall, auf jedes neugeschaffene Verbum anwenden, auch auf Ungetüme wie „bewerkstelligen vereinheitlichen vergesellschaften"; sie ist einfacher, bequemer, erfordert weniger Aufmerken. Ebenso beobachten wir im Griechischen und Lateinischen ein Zurücktreten der wurzelhaften Verba zugunsten der abgeleiteten, deren Typen zu Schablonen werden.

Um so auffallender und im Grunde doch ganz erfreulich ist es, wenn auch das Umgekehrte vorkommt, daß der älteren, ablautenden, nicht mit Unrecht „stark" genannten Flexion neuer Besitz erworben wird. „Gott unser Vater sei gepreist", wie es im Kirchenliede noch lautet, empfinden wir als etwas Seltsames; im lebenden Gebrauch sind pries gepriesen völlig durchgedrungen. Nicht ganz so weit ist fragen gelangt; und da wollen wir konsequenterweise das ursprüngliche fragte fragst in Ehren halten und die nach schlagen tragen gebildeten und schon beliebt gewordenen frug frägst den Schülern wieder abzugewöhnen suchen. Aber zu der sittlichen Entrüstung, mit der Wustmann diese Geschöpfe fortwuchernder Analogie immer noch verfolgt, ist wahrlich kein Grund. Belege aus Schiller, Goethe, Bürger bringt er

selbst bei und erwähnt weiter, daß frug in Scheffel und Gustav Freytag mächtige Gönner gefunden hat. Auf den Gebrauch guter Schriftsteller legt er doch sonst Wert. Und vor allem: der Übergang vom Schwachen zum Starken, vom Allgemeinen zum Individuellen ist wirklich etwas anders zu beurteilen als der entgegengesetzte, der nur eine immer weiter greifende Uniformierung bedeutet. Dazu giebt es auf anderm Gebiet eine heitere Parallele. In Straßenbezeichnungen haben sich bis in unsere Tage neben „Straße“ und „Gasse“ noch einzelne andere Appellativa erhalten; „das Sophienblatt, die Fleethörn, der Jägersberg, die Brunswik“ (ein früher selbständiges Dorf) in Kiel, „das Schulterblatt“ in Altona, der „Wall“ mit mancherlei Zusammensetzungen in vielen Städten. Wo die Originale in solcher Menge auftreten wie z. B. in Danzig, stützen sie sich gegenseitig; im ganzen fallen sie der gleichmachenden Wirkung moderner Statistik mit ihren Zählkarten und Steuerlisten, wo so etwas wie „. . . . . -Str. Nr. . . . . .“ überall vorgedruckt ist, mehr und mehr zum Opfer. So wird gedruckt, geschrieben und dann gehorsam auch gesprochen: „Fleethörnstraße, Brunswiker Straße“, in Düsseldorf „Fürstenwallstraße“ statt „Fürstenwall“ u. v. a. Aber vereinzelt kommt es doch auch vor, daß eine Stadt sich entschließt, das Alte, Eigentümliche wieder zu erwecken: in Elberfeld hat man neuerdings die Grifflenberger Straße in „den Grifflenberg“ zurückverwandelt und, damit nicht zufrieden, aus der Kleeblatt-Straße, die nach einer einheimischen Familie benannt war, „das Kleeblatt“ gemacht. Warum sollen wir uns an solcher Belebung, wenn sie auch auf einem Irrtum beruht, nicht freuen?

Um wieder auf die Schule zu kommen, so muß man sagen: die unliebenswürdige Art, die manche ihrer Meister aus der lebenslang geübten Tätigkeit des Zurechtweisens und Korrigierens annehmen, besitzt der Verfasser der „Sprachdummheiten“ in hohem Grade; trotzdem kann ich mir nicht denken, daß er jemals Lehrer gewesen ist: sonst könnte ihm die Freude an gescheiten Fehlern, wie sie doch auch vorkommen, nicht so völlig fremd sein.

„Davon habe ich reden hören, man hat ihn kommen sehen, er hat den Hut liegen lassen“: so sagt heute jedermann, obwohl es eigentlich „gehört, gesehen, gelassen“ heißen müßte. Auf welchem Wege der logisch unmögliche Infinitiv in diese Verbindung eingedrungen ist, darüber streiten die Gelehrten; aber der Fehler ist über 600 Jahre alt, und ist so sehr herrschend geworden daß das Partizip jetzt als falsch gilt. Wo es einmal auftaucht, soll man es unterdrücken; mit Entschiedenheit, doch ohne Zorn. Wer etwa schreibt: „er hätte das wissen gekonnt, er hat nie Reue zu empfinden gebraucht“, handelt freilich in Unkenntnis des Gebrauches, den die Gewalt der Masse sanktioniert hat, aber aus einem berechtigten Gefühl heraus, das man nicht zurückscheuchen sondern auf den rechten Weg lenken soll. Im ganzen wünschen wir doch, unsere Schüler möchten die Sprache so gebrauchen, daß sie nicht bloß überlieferte Ausdrucksformen folgsam weiter handhaben, sondern für ihre eignen werdenden Gedanken selber den rechten Ausdruck suchen.

Das Streben nach Deutlichkeit durch Differenzierung des Ausdruckes hat manche Neubildungen hervorgerufen, die schon zu allgemeiner Geltung gelangt sind, so daß man sich nun auf ihre Herkunft besinnen muß. Formen wie brauchte machte wollte versteht man sowohl als Indikativ wie als Konjunktiv; und so war es einst auch bei hatte wußte konnte mochte. Aber gerade bei diesen geläufigen Hilfsverben wird sich das Bedürfnis herausgestellt haben die Modi zu unterscheiden; so sind mit unbewußtem Erfindungstriebe nach Mustern wie bäte müsse könne möge die sekundären Konjunktivformen hätte müßte könnte möchte geschaffen worden. In einem ähnlichen Falle hilft sich die Sprache durch syntaktischen Austausch. Der Konjunktiv des Präsens lautet bei so gut wie allen deutschen Verben dem Indikativ gleich. Da nun die Unterscheidung der Modi in vielen Fällen für den Gedanken kaum entbehrt werden kann, so hat man sich gewöhnt die undeutlichen Formen des Präsens durch die als Konjunktive erkennbaren des Präteritums zu ersetzen. Also: „er sagt, er habe Glück“, doch „sie sagen, sie

hätten Glück"; „man behauptet, er habe sich geirrt", aber „ich hätte mich geirrt", obwohl das regierende Verbum in der Gegenwart steht, so daß mit Rücksicht auf die Zeitfolge kein Grund wäre in dem abhängigen Aussagesatze ein Tempus der Vergangenheit oder Vorvergangenheit zu setzen. Wo diese Gewohnheit noch nicht fest geworden oder gar — bei jüngeren Schülern — noch unbekannt ist, haben wir das Recht und die Pflicht sie als Regel einzuschärfen. Damit geschieht weiter nichts, als daß ein von selbst entstandener Trieb der Sprache mit überlegtem Nachdruck gefördert wird.

Denselben Nachdruck aber und dieselbe Überlegung wollen wir in umgekehrter Richtung anwenden, um eine andere Art des Konjunktiv-Ersatzes, die neuerdings beliebt zu werden droht, nicht aufkommen zu lassen: die Umschreibung mit „würde". Denn diese Form hat schon ihre ganz bestimmte und wichtige Bedeutung; es ist der Modus der Bedingtheit, dem französischen conditionnel, dem griechischen Optativ mit ἄν entsprechend. „Wenn er schreiben würde" ist genau so barbarisch wie s'il écrirait oder εἰ ἂν γράφοι. Versuchen wir nur: „Wenn ich ein Vöglein wär' Und auch zwei Flüglein hätt', Flög' ich zu dir"! Im Nachsatze können wir sagen „würde ich fliegen"; der Vers wäre gestört, der Wortlaut an sich nicht anstößig und der Gedanke sogar etwas deutlicher ausgedrückt. Aber „wenn ich ein Vöglein sein würde und auch zwei Flüglein haben würde"? Undenkbar. Und doch findet sich dergleichen, und zwar nicht nur in Schüleraufsätzen, sondern auch gedruckt, an Stellen wo man es am wenigsten erwartet. Z. B. in einer Veröffentlichung des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins[47]): „Wenn danach (nach dem Grundsatze der Sprachreinigung) verfahren werden würde, so gelangte bald ein Geschlecht in Amt und Würden, für das ein Buch wie das vorliegende kaum noch Bedürfnis wäre". Oder in einer angesehenen Zeitschrift bei Besprechung einer Ausgabe des Faust[48]): „Wer das Verständnis eines solchen Werkes in so viel hundert Fällen auf so bedeutende Weise fördert wie der Herausgeber, verdiente unsern Dank, auch wenn er weit öfter

irren würde, als es augenscheinlich in der Tat der Fall ist“. Was im Griechischen und Französischen ein so grober Schnitzer ist, daß kein mittelguter Sekundaner es schreibt, das sollte doch unsrer Muttersprache — und von Männern, die an ihrer Pflege mitarbeiten wollen — nicht zugemutet werden[49]).

Die Notwendigkeit, überhaupt erkennbare Konjunktivformen zu haben, wurde zuvor damit begründet, daß die Scheidung vom Indikativ oft durch den Gedanken gefordert wird; in der Tat wäre es ein schwerer Verlust, wenn umgekehrt die Abschleifung der Formen dahin führen sollte, die Empfänglichkeit des Sinnes für die feineren Verhältnisse des Gedankens abzustumpfen. Wustmann scheint dies zu fürchten ([3] 139 ff.), und sein Eifer den alten Unterschied lebendig zu erhalten verdient hier wieder vollen Beifall. Sätze, wie er sie anführt („man nimmt an, daß er wahnsinnig ist; man behauptet, daß das Lateinische zu schwer ist; ich muß bestreiten, daß es in einem unsrer Schutzgebiete Sklavenmärkte gibt; er ist den Beweis schuldig geblieben, daß dieser Verdacht haltlos war“), verraten allerdings eine bedrohliche Unfähigkeit, das Mittel anzuwenden das die Sprache darbietet, um die Aussage eines andern, die man im daß-Satze mitteilt, von der eignen Ansicht getrennt zu halten. Ich füge ein paar Beispiele aus der eignen Praxis hinzu, die zeigen mögen, wie man doch auch mit der Empfehlung des Konjunktivs vorsichtig sein muß. Einen Einfluß des Lateinischen spürte ich in dem Satze: „Thoas hält alles was sie sagt für Heuchelei, bis sie ihm mit schlichten Worten den tiefen Seelenschmerz offenbart, den ihr der Abschied verursache“. Unmöglich ist der Konjunktiv nicht, aber er hat etwas Kaltes. „Sie offenbart den Schmerz, den ihr der Abschied verursacht“: da spricht Iphigenie nicht in der bewußten Absicht den König aufzuklären, sondern verrät durch den Ausdruck ihres Schmerzes unwillkürlich, was in ihr vorgeht. — „Der Tempelherr ist erzürnt über den Stolz des jüdischen Volkes, und klagt daß Christen und Muselmänner solche Gesinnung von dort übernommen hätten; damit gibt er eigentlich zu, daß sein Haß gegen

die Juden etwas Schlechtes sei": hier ist der Konjunktiv geradezu verkehrt; der Tempelherr meint ein solches Zugeständnis ja nicht, ungewollt ergibt es sich aus seinen Worten. Und, merkwürdig genug, diesmal würde das Lateinische im Infinitivsatze nach concedit den Unterschied verwischen[50]). Unsere Sprache empfindet eine feinere Beziehung, weil sie ein feineres Ausdrucksmittel besitzt; oder sollen wir sagen: sie hat sich solches Mittel des Ausdrucks geschaffen, weil sie den Gedanken feiner empfand? Beides steht in unlösbarer Wechselwirkung. —

Blicken wir zurück, so sehen wir: die Fälle, in denen hergebrachte und neu aufkommende Redeweise gegeneinander stehen, sind mannigfaltig von Natur und können nicht alle gleich beurteilt werden. Der erste Gesichtspunkt ist immer die Deutlichkeit. Überkommene Unterschiede der Form, die einer Verschiedenheit des Gedankens entsprechen, dürfen wir nicht durch Bequemlichkeit und Gleichmacherei verwischen lassen; andrerseits können wir fördernd mitwirken, wo die Sprache für neue Unterscheidungen, die das fortschreitende Geistesleben entwickelt, neuen Ausdruck zu schaffen drängt[51]). Es ist ähnlich wie in der Politik, wo auch die doppelte Aufgabe besteht: nichts Gutes, was überliefert ist, zerstören zu lassen, und zugleich dafür zu sorgen, daß all den neuen Bedürfnissen entsprochen werde, die ein wechselvolles, im ganzen doch immer reicher werdendes Leben hervortreibt. Eins ist so nötig wie das andere; und doch kann die Stellung, die nach Anlage und Lebensanschauung die Menschen dazu einnehmen, so verschieden sein, daß eben hierauf die großen Gegensätze der politischen Parteien sich gründen. So auch in der Sprache. Unser Grundsatz war und soll bleiben: wo praktische Rücksichten nicht mitsprechen, überwiege die Freude am Alten und Echten; das wollen wir festhalten, so lange das Neue noch nicht völlig durchgedrungen ist, der tyrannische Gebrauch noch nicht endgiltig das von ursprünglicher Norm Abweichende zum Richtigen gestempelt hat. Aber indem wir dies bekennen und dafür zu wirken suchen, müssen wir doch zugeben, daß auch ein mehr fortschrittlicher Sinn ein Recht zum Dasein und zur

Betätigung hat. Und selbst wer im Prinzip mit uns übereinstimmt, kann im einzelnen doch anders urteilen, allein schon auf Grund der landschaftlichen Gewöhnung die er mitbringt. Die Form „stände" z. B. empfinde ich noch als etwas Störendes und gebe dem älteren „stünde" den Vorzug; ein andrer, der nach demselben Maßstabe zu urteilen wünscht, ist vielleicht von seiner Heimat her gewöhnt „stände" zu hören und nimmt an „stünde" schon Anstoß. Die letzte Entscheidung kann eben nicht aus Gesetzen hergeholt werden, sondern muß nach subjektivem Gefühl erfolgen.

Und es ist gut, daß dem so ist. Die Sprache würde aufhören eine Kunst zu sein, wenn der Kern ihres Wesens nicht im Irrationalen läge. Wie auf allen Gebieten geistigen Lebens, so ringen auch in ihr unablässig miteinander das historische und das werdende Recht. Mag eine Form oder Ausdrucksweise noch so echt und organisch erwachsen sein, sie muß weichen, wenn die Mode es will oder wenn sie den geänderten Bedürfnissen der Sprechenden nicht mehr genügt. Laute schleifen sich ab; vergleicht man das heutige Deutsch und seine tonlosen Endungen mit dem Vokalreichtum, den die Flexion im Althochdeutschen aufweist, so sieht man nur Verfall. Vielleicht hatte Scherer recht, wenn er in dem Betonen des Bedeutungselementes und Vernachlässigen des Formelementes eine unmittelbare Äußerung der deutschen Sinnesart zu erkennen meinte. Begriffe verschieben sich; keine Macht kann ihren Wandel aufhalten. Die Unterscheidung der drei Geschlechter beim Substantivum, einst ein Ausdruck lebendig schaffender Phantasie, ist heute ein bedeutungsloser Ballast der Grammatik, während der Gleichklang so vieler verschiedenen Kasus die Rede undeutlich macht und über kurz oder lang vielleicht auch bei uns, wie bei Franzosen Italienern Engländern, zur Umschreibung durch Präpositionen nötigen wird. Indem der Gebrauch überflüssige Formen fallen läßt und solche die notwendig werden neu bildet, schädigt er den überlieferten Bestand der Sprache. Die Grenze aber zwischen dem Alten, das abstirbt, und dem Neuen, das eindringt, kann niemals be-

grifflich festgelegt werden. Deshalb sollen wir der Jugend nicht Regeln mitteilen, die mechanisch befolgt werden könnten, sondern durch stille Übung den feinen Sinn in ihr zu bilden suchen, der selber beobachtet, und herausfühlt was gut und richtig ist. Der ist der größte Meister der Sprache, der am besten von ihr zu lernen weiß.

V.

Stil.

Rem tene, verba sequentur.
Cato Censorius.

Für Kunst und Wissenschaft hatten Römer wie Griechen ein gemeinsames Wort: ars, τέχνη. Die Spaltung des Begriffes entspricht der gesteigerten Entwickelung geistiger Kultur; trotzdem tut es gut auch des Zusammenhanges immer wieder zu gedenken. Unser letztes Kapitel gipfelte in der Mahnung, daß die Sprache nicht bloß und nicht einmal vorzugsweise ein Gebiet des Wissens sei. Die wichtigsten Tatsachen aus der Geschichte des Deutschen mag man als Kenntnisse nach und nach, wie sich Anlaß bietet, lehren, das so Mitgeteilte dann auf einer etwas höheren Stufe zusammenfassen und ergänzen, am besten da, wo Nibelungenlied und mittelhochdeutsche Lyrik der historischen Betrachtung zu Hilfe kommen. Aber das eigentliche Können wird nur durch fortgesetzte praktische Übung genährt. Wenn dies schon in Bezug auf die Korrektheit des Sprachgebrauches gilt, so noch mehr für die feinere Ausbildung dessen, was man Stil nennt.

Der Ausdruck ist vom Schreiben hergenommen und ursprünglich nicht anders gemeint, als wenn man heute von jemandem sagt, er führe eine gewandte Feder. Aber seit lange ist der Begriff auf die bildenden Künste übertragen und hat von dort seinen eigentlichen Inhalt bekommen. Diesen mit gereiften Schülern zu betrachten und zum Bewußtsein zu bringen ist eine schöne Aufgabe, für die Goethes Aufsatz „Einfache Nachahmung der Natur, Manier, Stil“, dessen schon im zweiten Kapitel gedacht wurde, einen Anhalt bietet. Der Verstand muß

aber kräftig zufassen, um die Hand des Führers nicht zu verlieren. „Der Stil ruht auf den tiefsten Grundfesten der Erkenntnis, auf dem Wesen der Dinge, insofern uns erlaubt ist es in sichtbaren und greiflichen Gestalten zu erkennen". Damit will Goethe sagen: Stil im eigentlichen Sinne, den er von „Manier" scheidet, entsteht nur da, wo der Künstler das Wesen dessen was er darstellt erkannt hat. Das Wesen der Dinge aber, der Natur wie des Menschenlebens, ist so unendlich reich, daß es mit menschlicher Kraft niemals erschöpft werden kann; genug, wenn das, was davon aufgefaßt und dargestellt ist, den Betrachter dazu führt, daß er in seinen Gedanken das Ganze wieder erzeugt. Von einer und derselben uns bekannten Person könnte es zwei Porträts geben, die gleich gut und doch sehr verschieden wären: die vertrauten Züge sprechen uns an, doch zugleich empfinden wir, eben durch den Vergleich in Linienführung und Farbengebung, ein Element für sich, das nur in Auge und Hand des Malers seinen Ursprung haben kann. So kommen wir zu der Formulierung: Stil ist die eigentümliche Weise eines Künstlers, das Wesentliche in den Dingen aufzufassen und darzustellen.

Dies läßt sich sofort auf die redende Kunst anwenden. Der Hauptgedanke hätte auch aus deren Verhältnissen unmittelbar abgeleitet werden können, wie das in dem lehrreichen und nicht schwer verständlichen Kapitel aus Wilhelm Wackernagels Vorlesungen[52]), das ich in mein Lesebuch aufgenommen habe (Nr. 22), geschehen ist: im Stil durchdringen sich gegenseitig ein objektives Element, das durch Gegenstand und Zweck der Darstellung bedingt wird, und ein subjektives, in dem die geistige Eigenart des Schreibenden hervortritt. Geistige Eigenart sollen wir pflegen; wo sie erwacht ist, wird sie von selbst zur Geltung kommen. Aber wir wollen uns hüten ihre Äußerungen zu kultivieren; das führt unvermeidlich zur Nachahmung, zur Effekthascherei. So ergibt sich, daß die Seite des Stiles, auf die der Unterricht hinarbeiten soll, die objektive ist: das Wesentliche aus den Dingen herausgreifen, klar hinzeichnen und dann in Farben

ausführen, die der Natur abgesehen und dabei so gewählt sind, daß sie sich zu einheitlicher Wirkung verbinden.

Goethes Beschreibungen — der Königskrönung in Frankfurt, des Straßburger Münsters, der Laokoongruppe, des Römischen Karnevals — wurden früher erwähnt. Es ist überall dasselbe, was wir beobachten: wie er einen Teil des überreichen Stoffes sich zuerst gewissermaßen vom Leibe hält, um ungestört ein übersichtliches Bild zu entwerfen, in das er dann immer vollere und feinere Züge einträgt; wie er dabei fortwährend an den Leser denkt und ihm angibt, an welchen Punkt er sich versetzen, wie er sich zu dem Gegenstande stellen, in welchem Lichte ihn betrachten soll. Den Meister zu erreichen wird niemand hoffen; aber wir wollen nicht schüchtern sein von ihm zu lernen. Die Ratschläge, die einst der nun verstorbene Franz Reuleaux für die Beschreibung von Maschinen gegeben hat, zeigen, wie die Kunst, von einer verwirrenden Fülle zunächst abzusehen und den Betrachter allmählich in das ihm Fremde einzuführen, keineswegs auf solche Werke beschränkt ist, die als schön genossen werden wollen[53]). Auch bei den Aufsätzen unserer Schüler, mögen sie nun etwas beschreiben oder erzählen oder Gedanken entwickeln, ist die Menge des Stoffes, der den Geist des Schreibenden beschäftigt, doch immer größer als der Umfang dessen, was niedergeschrieben werden kann. Es gilt auszuwählen und dann aufzubauen, und zwar so, daß im Leser allmählich eben die Vorstellung entsteht, die dem Autor vor Augen stand.

Zu dem Zwecke muß dieser sich immer aufs neue in Gedanken in die Lage eines Menschen versetzen, der an den Gegenstand erst herantritt und allmählich mit ihm bekannt wird. Das ist nicht leicht. Mommsen sagte uns des öfteren in seinem Seminar: „Das Wort, das der Autor schreibt, und das, welches der Leser liest, sind zwei ganz verschiedene Worte“. Primaner können das schon so gut begreifen wie Studenten. Das eine Wort ist ein Abschluß, das andre ein Anfang. Was der Autor gedacht hat, drängt er zusammen in sprachlichen Ausdruck, und hofft, daß dieser dem Geiste des Lesers den Anstoß geben werde

jenes Gedachte rückbildend herzustellen. Das mißlingt deshalb so oft, weil der Schreibende zunächst in den eignen Anschauungen befangen bleibt und vielleicht gerade die wichtigsten Voraussetzungen, die ihm selbstverständlich und kaum zum Bewußtsein gekommen sind, nicht mit gibt. Man muß, wie der Maler von der Leinwand zurücktritt um die Wirkung dessen was er aufgetragen hat zu prüfen, so das Geschriebene von Zeit zu Zeit aus der Entfernung betrachten. Liest man es am folgenden Tage oder noch besser nach etwas längerer Zeit wieder durch, so treten manchmal Unklarheiten und Schiefheiten hervor, von denen man überrascht wird. Bald ist es im kleinen ein Kasus oder ein Nebensatz, der, so wie er da steht, zu falscher Beziehung verleitet; bald fehlt ein notwendiges Zwischenglied des Gedankens, oder umgekehrt, eine Folgerung, ein Einwand, irgend ein Nebengedanke wird erweckt, den man nicht aufkommen lassen möchte. Wohl jede Serie von Aufsätzen, die der Lehrer korrigiert und zusammenfassend bespricht, wird Gelegenheit geben, solche Fehler, und wie sie vermieden werden können, zu zeigen.

Unbedingtes Erfordernis ist natürlich, daß, wer schreibt, selbst seinem Stoffe klar gegenüberstehe, nicht, ohne es zu merken, Tatsachen, die er mitteilen will, und die Worte, in denen von diesen Tatsachen gesprochen wird, auf eine Linie stelle. Juppiter hibernas cana nive conspuit Alpes: so lautete ein Vers in einem Heldengedichte des Furius Bibaculus, den Horaz spottend zitiert: Furius hibernas cana nive conspuit Alpes; den Dichter selbst macht er zum Täter dessen, was jener als von Juppiter getan berichtet hatte. „Wie viele Liebende habe ich schon zusammengeführt, wie viele Menschen umgebracht!“ könnte ein fleißiger Romanschreiber sagen; und würde nur meinen, er habe von vielen erzählt, denen dies geschehen sei. „Tasso hat Jerusalem für uns erobert“, sagt der Herzog zu Antonio, und bedient sich, ebenfalls scherzend, derselben Vertauschung. Allerdings mit schlimmem Erfolg: durch die Gleichsetzung wird in beiden, dem Staatsmann und dem Dichter, das bittere Gefühl nur verstärkt, mit dem sie, jeder von seinem Standpunkt aus,

den Abstand zwischen Heldentat und Heldengesang in diesem Augenblick empfinden. Doch gerade so hat Goethe es fügen wollen; und um beabsichtigte Wirkung handelt es sich in allen hier angeführten und in den zahllosen ähnlichen Wendungen, die auch der alltäglichen Rede geläufig sind. Ganz anders, wenn unversehens die Verwechselung sich einschleicht. „In dem Zuge der Zehntausend, den er als Freund des Proxenos mitmachte, schildert Xenophon all die überstandenen Gefahren“: das ist natürlich falsch. In dem Zuge, den er mitmachte, hat sich Xenophon anders betätigt als mit Schilderungen; das Buch hat er geschrieben, nicht mitgemacht. „Franz ist ein unmenschlicher, aber übertriebener Bösewicht“: dieselbe Vermischung; das eine ist ein Vorwurf gegen Franz, das andere gegen den Dichter. Immerhin ist die Unklarheit versteckt und leise; gröber tritt sie hier auf: „Der Charakter der Hauptperson in einem Drama muß deutlich gezeichnet sein. Das ist Egmont. Sein Charakter liegt offen vor uns wie ein aufgeschlagenes Buch, während uns der des Herzogs von Alba, der doch auch klar gezeichnet ist, wie in eine finstere Wolke gehüllt erscheint“. Offener oder versteckter Charakter, deutliche oder undeutliche Schilderung: beide Seiten der Sache gingen dem Verfasser durcheinander. — „In jedem epischen Proömium wirken die Götter mit, indem eine Anrufung derselben stattfindet und nach ihrem Willen der Ausgang des Epos sich gestaltet“. Da ließe sich durch eine Kleinigkeit helfen[53a]): „und darauf hingedeutet wird, daß nach ihrem Willen sich der Ausgang gestaltet“.

Reihe der Gedanken und Reihe der Tatsachen sollen aber nicht bloß auseinandergehalten sondern auch in positivem Sinn auf einander bezogen werden: das Denken soll doch der Wirklichkeit entsprechen, nicht beliebig in ihr hin und herspringen. Der Forschung freilich ist kein bestimmter Gang vorgeschrieben; oft wird sie vom Zufall weiter gelockt und manchmal gerade dadurch auf einen aussichtreichen Punkt gelenkt. Die ausgearbeitete Darstellung aber, die den Leser führen will, muß sich klar sein, welchen Weg sie einschlägt. Und da ist bei jedem geschichtlichen

Stoffe doch die chronologische Folge die natürlichste, von der man ohne vernünftigen Grund nicht abweichen wird. Solch ein Grund liegt vor z. B. bei einer Charakteristik; man soll ja beschreiben wie der Charakter ist, nach innerem Zusammenhang, nicht erzählen wie er sich geäußert hat. Aber innerhalb eines Abschnittes, der eine Charaktereigenschaft schildert und mit einzelnen Zügen belegt, wird man nicht ohne Not den späteren vor den früheren stellen. In einem sonst verständigen Aufsatz über Coriolan war als Beweis von Starrsinn zuerst angeführt, wie er die alten Freunde Menenius und Cominius, die für die Stadt um Schonung bitten, zurückweist, dann, wie er sich durch dieselben Freunde nicht bewegen läßt, vor dem Volke Abbitte zu tun für die beleidigenden Worte, deren er sich bedient hat; das war viel früher, nach der Konsulwahl: so wird der Leser genötigt sich auf eigne Hand zurechtzufinden, während er gemeint hatte dem Autor folgen zu können. Ein andrer hatte bei Bearbeitung des Themas „Aias bei Homer und bei Sophokles" diejenigen Tatsachen aus dem Leben des Helden, in denen beide Dichter übereinstimmen, so geordnet: „1. Aias unterliegt im Waffenstreite; 2. er haßt den Odysseus; 3. er kämpft im Felde mit Hektor; 4. er verteidigt die Schiffe." Derselbe Anstoß. Man soll die einzelnen Züge so gruppieren, daß sie unmerklich ein Bild vom Gange der Handlung ergeben oder sich im Geiste des Lesers in ein vorhandenes Bild bequem einordnen; wobei man natürlich nicht in den entgegengesetzten Fehler verfallen darf, in einer Arbeit, die als Abhandlung gedacht ist, den geschichtlichen Stoff, auf den sie sich bezieht, ausdrücklich zu erzählen.

Eine ähnliche Aufgabe begegnet im kleinen auf Schritt und Tritt. Fast jeder längere Satz gibt Gelegenheit, die natürliche Reihenfolge der Begriffe zu beachten oder zu verletzen. Das Rechte lernt man am besten von Griechen und Römern, wovon in meiner „Kunst des Übersetzens" (Kap. VII) reichlich Beispiele gegeben sind. Wenigstens ein paar — die dort nicht stehen — mögen hier Platz finden; das erste aus der Ode Integer vitae: „Denn mir hat im Sabinerwalde ein Wolf, während ich meine

Lage besang und über die Grenze hinaus der Sorgen ledig schweifte, dem Waffenlosen nicht standgehalten". Das Überraschende, daß der Wolf geflohen ist, darf nicht durch irgend welche Vorwegnahme abgeschwächt werden. Noch steigernder die Schilderung, mit der Vergil den Bericht über das Schicksal des Laokoon beginnen läßt (II, 203): „Doch siehe, die beiden, von Tenedos her durch die ruhige See — ich schaudre, wie ich es erzähle — in gewaltigen Windungen: Schlangen sind es, die sich ins Meer lehnen und gleichmäßig dem Gestade zustreben". Man erlebt noch mit, wie die Griechen erschreckt sehen, was kommt, ängstlich beobachten und endlich sich klar machen: es sind Schlangen. Und solche Wirkungen erzielt nicht bloß der Dichter. Jede Stunde, in der wir Cäsar und Xenophon, Thukydides oder Tacitus lesen, bringt sicher einen oder mehrere Fälle dieser Art: daß die Schüler gewissenhaft nach der Konstruktion Subjekt, Prädikat und die anderen Satzteile ordnen, was bei einer ersten Übersetzung auch ganz recht ist, dann aber dazu geführt werden können, das Malerische der ursprünglichen Wortfolge im Deutschen wieder herzustellen. Im historischen Stile bedeutet dies meistens, daß die Reihenfolge der Ereignisse sich in den Gedanken und weiter in den Worten abbildet. Die Wortstellung ist bei uns zwar lange nicht so beweglich wie im Griechischen und Lateinischen, aber andrerseits noch nicht so erstarrt wie die der Engländer und Franzosen, bei denen z. B., ob ein Nomen Subjekt oder Objekt ist, durch den Platz angedeutet wird den es im Satze einnimmt. Unsere Dichter können noch sagen: „Den schlechten Mann muß man verachten; Gar freundliche Gesellschaft leistet uns ein ferner Freund; Sie alle hat das Vaterland, das eine schmale meerumgebene Land, hierher geschickt". Aber wir wollen es nicht den Dichtern allein überlassen solche Freiheit zu üben, sondern jeder soll die Kraft, die hier noch lebendig ist, selbst anwenden; indem er das tut, trägt er das Seine dazu bei, daß sie auch ferner erhalten bleibe.

Freilich muß man sich dabei vor Undeutlichkeiten hüten. „Wir betrachten jetzt die Unterschiede, welche die ähnlichen Züge

weit überwiegen; Das mannigfaltige Wissen, das die Entstehung so vieler Werke forderte, macht den Verfasser (Lessing) zu einem Polyhistor; Wir wollen sehen, welche Stoffe Klopstock diese drei Hauptelemente (das christliche, das nationale, das antike) lieferten." Auch der erste dieser Sätze ist schlecht gebildet, obwohl hier das Subjekt voransteht. Mit einigem Nachdenken finden wir ja das Rechte. Aber solche Mühe verdrießt; klar zu sagen, was er meint, ist doch die erste Pflicht des Autors. So lange dieser auf der Schule ist, genießt er den Vorzug — und das mag man ihm gelegentlich zu Gemüte führen — einem Leser gegenüberzustehen, der guten Willen und Übung mitbringt, um auch etwas halbrichtig Gesagtes zu verstehen. Im späteren Leben hört das auf; und darauf soll unser junger Freund sich rüsten. Daher unser Rat: Denke nicht an den Lehrer, sondern stelle dir beim Schreiben einen lässigen, unaufmerksamen, widerstrebenden Leser vor, und dann zwinge diesen, den Gedankengang mitzumachen den du ihm vorangehst.

Dabei muß, wie die Reihenfolge, so auch die Rangordnung der Gedanken beachtet werden. Man darf nicht eine Hauptsache im Nebensatze verstecken, nicht das Unwichtige dadurch sich vordrängen lassen, daß es dem Wichtigen gleichgeordnet wird. Ein Aufsatz über die drei Religionen in der Braut von Messina schloß mit den Worten: „Wohl mit Unrecht hat man dieses Verfahren des Dichters getadelt, nach dessen eignen Worten ein jedes poetische Werk sich selbst rechtfertigen muß". Der letzte Gedanke soll einen Einwand widerlegen, verliert aber die Kraft dazu, wenn er so bloß angehängt wird. Wir müssen das innere Verhältnis der Sätze hervorkehren: „Mit Unrecht hat man getadelt. Er selbst hat diesen Einwand im voraus zurückgewiesen: jedes poetische Werk müsse sich selbst rechtfertigen". — „Als die Umstände den Dichter zwangen, das Stück (die Räuber), welches glücklicherweise eines bestimmten zeitlichen Charakters entbehrte, in eine andere Zeit zu verlegen, so konnte er dies leicht": hier enthält der Relativsatz etwas, was zu dem ihn regierenden in keinem inneren Bezuge steht, wogegen es an andrer Stelle, als

Begründung, sich passend unterordnet. Es müßte heißen: „Als die Umstände zwangen das Stück in eine andere Zeit zu verlegen, konnte der Dichter dies leicht tun, weil es glücklicherweise eines bestimmten zeitlichen Charakters entbehrte". — Nebenordnung statt Unterordnung haben wir in Folgendem, aus der Einleitung zu einem Vergleich zwischen Schillers Glocke und dem Schilde des Achilleus. Der Verfasser ging davon aus, daß die Verbindung auf den ersten Blick befremde, fuhr dann fort: „Bei näherer Betrachtung sieht man, daß sie sich recht gut zusammenstellen lassen; denn in der Form wie im Inhalt unterscheiden sie sich in diesen Punkten, in jenen wieder gleichen sie einander". Das ist homerisch gedacht: „Seitdem (seit er seinen Sohn geblendet hat) läßt Poseidon den Odysseus — nicht sterben, doch fern von der Heimat umherirren" (Od. 1, 74 f.). Der Anklang trug dem Verfasser eine freundliche Anerkennung ein; aber ändern mußte er doch: „in der Form wie im Inhalt sind sie, obwohl vielfach verschieden, doch auch in vielen Punkten einander gleich". Nachdem die Sprache einmal gelernt hat das logische Verhältnis der Gedanken im Satzbau auszudrücken, wäre es Schwäche, was bei Homer anmutende Natürlichkeit ist, sie nur schlicht aneinanderzureihen.

Besondere rhetorische Absicht kann manche Ausnahme rechtfertigen; aber die Ausnahme darf nicht zur Regel werden. Die vielen kurzen Sätze machen ein sonst so erfreuliches Buch wie Kühnemanns Herder stellenweise zu einer peinlichen Lektüre. Fast möchte man meinen, ein Schüler habe ihn gelesen und nachahmen wollen, wenn er schreibt: „Damit zog sich Lessing die Feindschaft der Geistlichen zu. Bald mußte er auf seine Verteidigung bedacht sein. Zuerst wandte sich ein Pastor Reß gegen ihn. Diesem erwiderte er mit seiner Schrift ‚Duplik'. Darauf griff ihn Pastor Goeze aus Hamburg an. Ihm sandte Lessing seine Parabel und seine Bitte." Gewiß ist auch das andre Extrem nicht schön: „Kräftig verteidigt Teukros die Ehre seines Bruders und ist fest entschlossen ihr nichts zu vergeben gegenüber den Atriden, die Aias bei Sophokles mit unversöhnlichem Haß ver-

folgen, während bei Homer das Verhältnis zwischen ihnen und Aias freundschaftlich ist". Sieht man aber näher zu, so wird meistens, wie in diesem Falle, der eigentliche Fehler nicht so sehr in der Länge der Periode liegen, als darin daß die Teile sich nicht um einen Hauptgedanken gruppieren lassen: was hier über Homer und Sophokles gesagt wird, gehört einem ganz anderen Gebiet an, müßte also einen Hauptsatz für sich bilden. Nicht minder schlimm ist folgende Mißgestalt, aus einer Arbeit über das epische Proömium: „Während sich so der eine Dichter an die Muse, der andre an seine eigne Seele wendet, rufen sie zwar in den folgenden Zeilen beide (Milton und Klopstock) den heiligen Geist, von dem alle Erkenntnis in göttlichen Dingen ausgeht, an; jedoch die Art, wie sie ihn anrufen, ist verschieden". Der Gedanke dreht sich gewissermaßen im Kreis herum; der in der Mitte steht nach vorwärts wie nach rückwärts im Gegensatz: der Leser kommt nicht zu Atem.

Man pflegt für Ausartungen im deutschen Periodenbau den Einfluß des Lateinischen verantwortlich zu machen; das ist nicht ganz falsch, doch noch weniger ganz richtig. Die Verkehrtheiten, von denen wir zuletzt Beispiele hatten, stammen jedenfalls nicht von dort. Vielmehr kann man gerade dies von den Alten lernen, eine Gruppe von Gedanken so anzuordnen, daß der durch seinen Inhalt dazu berechtigte herrscht, die andern ihm dienen. Daß solche Kunst geübt wurde an einer Sprache, die nicht von selber hervorfloß, sondern, indem sie mit Nachdenken gefördert werden mußte, dazu nötigte auf die inneren Beziehungen der Sätze zu achten, das war der Segen des lateinischen Aufsatzes. Dessen Abschaffung hat am empfindlichsten den deutschen Unterricht getroffen, der nun die Gewohnheit, ein logisches Verhältnis in syntaktische Gestalt zu bringen, selbst erarbeiten muß. Das ist nicht nur schade, weil dadurch Zeit und Kraft für vornehmere Aufgaben verloren geht, sondern es gelingt auch schwerer, weil im Bereiche der vertrauten Sprache die Aufmerksamkeit auf den versteckteren Zusammenhang nicht durch inneren Zwang rege ist sondern künstlich aufgestachelt werden muß. Möge nun

wenigstens die Kunst des Übersetzens ins Lateinische neu belebt werden, dadurch daß man sie auf wirklich deutschen Stil anwendet, nicht auf den von zurechtgemachten Übungstücken. Auch auf diesem Wege kann etwas geschafft werden. Und in dem, was wir von Griechen und Römern lesen, wirken ja immer noch die Muster eines von innen heraus entwickelten Periodenbaues. Es ist gar kein Unglück, wenn unter solcher Einwirkung der Stil eines Primaners etwas kühl und nüchtern anmutet, wenn er nach dem Lateinischen schmeckt. Klarheit ist das erste, was erworben werden muß: wie nachher der Geist wächst und an Anschauungen reicher wird, stellen sich Fülle und Farbe von selbst ein; wer aber mit diesen anfängt und die straffe Zucht in der Jugend versäumt, wird sie schwerlich jemals später nachholen.

Daß sich den hier besprochenen Aufgaben gegenüber die Schüler nach ihrer individuellen Anlage sehr verschieden verhalten, versteht sich von selbst. Der eine neigt zu langen Sätzen, der andere zu kurzen. Wer in der ersten Richtung sehr weit ging, dem habe ich wohl den praktischen Rat gegeben, einen Aufsatz zunächst so, wie es ihm natürlich sei, hinzuschreiben und dann daraufhin durchzusehen und durchzuarbeiten, daß keine Periode stehen bliebe, die mehr als zwei Unterordnungen enthielte. Umgekehrt, wer von Natur so schreibt wie der, dem der vorher angeführte Satz über Lessings Fragmentenstreit verdankt wird, mag sich bemühen bis zu demselben Grade zusammenzufassen, und muß dabei immer fragen: Welche Konjunktion kann ich hier, dem sachlichen Verhältnis nach, anwenden? Das sind hausbackene Lehren; aber die Not zwingt dazu. Auch die Pflicht müßte eigentlich in Prima nicht erst eingeschärft zu werden brauchen sondern durch fremdsprachliche Übung schon zur Natur geworden sein, daß man die Form der Frage, so angemessen und bedeutend wo der Gedankengang zu einem Probleme geführt hat, nicht äußerlich da anwenden darf, wo in Wahrheit gar nichts zu fragen ist.

Daß im allgemeinen die lateinische Sprache ein straffer geschlossenes Denken darstellt als die deutsche, liegt auf der Hand;

doch auch das Gegenteil kommt vor. Die Fähigkeit, einen Gedanken in ein Substantiv zusammenzudrängen, ist bei uns größer. Jeder Sekundaner weiß, daß er beim Übersetzen aus dem Lateinischen gewisse verbale Wendungen und kurze Nebensätze durch abstrakte Substantiva wiedergeben muß, wenn der deutsche Ausdruck nicht schleppend werden soll: quae cum ita essent „unter diesen Umständen“; quod cum comperisset „auf diese Nachricht hin“; quanta vis amicitiae sit, ex hoc intellegi potest „die hohe Bedeutung der Freundschaft erkennt man hieraus“. Unsere Sprache vermag hier kraftvoll zu konzentrieren und ganze Gedanken in kurzer Form zu Elementen neuer Sätze zu machen. Doch auch diese Kraft kann — ebenso wie die der Aneignung von Fremdwörtern — zu einer unschönen Übertreibung auswachsen; ja sie ist schon auf dem Wege dazu.

Die substantivischen Begriffe, die sich zu solcher Verwendung eignen, sind fast alle von Adjektiven oder Verben abgeleitet, also keine echten Substantiva: durch ihren häufigen Gebrauch verliert die Sprache an Ursprünglichkeit und Einfachheit. Gustav Rümelin, der verstorbene Statistiker und dabei geistvolle Redner, Kanzler der Universität Tübingen, hat im Jahre 1889 in einer Untersuchung über die neuere deutsche Prosa festgestellt, daß diese im Niedergang begriffen sei und daß eine der Ursachen dazu in dem Eindringen so vieler „unechten Hauptwörter“ liege[54]). Er vergleicht als Beispiel die beiden Sätze: „Eine öffentliche Rede soll vor allem klar und verständlich sein“, und: „Die erste Forderung an eine für die Öffentlichkeit bestimmte Rede ist Klarheit und Verständlichkeit“. Dem Inhalte nach sagen sie genau dasselbe; aber der erste enthält ein Hauptwort und zwar ein echtes, der andre fünf, worunter vier unechte. Rümelin glaubt, Goethes Stil sei auch darum so schön und anschaulich, weil er verhältnismäßig wenig Hauptwörter und darunter wieder besonders wenig unechte gebrauche; schon bei Schiller finde sich beides namhaft häufiger, und jetzt vollends lese man tausende von Sätzen wie den folgenden, der von einem berühmten Gelehrten und Schriftsteller stamme und einer Blütenlese deutscher

Prosa entnommen sei[55]): „Wer die Resultate der Naturforschung nicht in ihrem Verhältnis zu einzelnen Stufen der Bildung oder zu dem individuellen Leben, sondern in ihrer großen Beziehung auf die gesamte Menschheit betrachtet, dem bietet sich als die erfreulichste Frucht dieser Forschung der Gewinn dar, durch Eintritt in den Zusammenhang der Erscheinungen den Genuß der Natur vermehrt oder veredelt zu sehen; eine solche Veredlung ist aber das Werk der Beobachtung, der Intelligenz und der Zeit, in welcher sich alle Richtungen der Geisteskräfte reflektieren". Eine solche Häufung der Substantiva — etwa jedes dritte Wort ist ein solches, in Goethes Prosa jedes sechste — hat in der Tat „etwas Betäubendes, unsern Intellekt Umnebelndes", wie Rümelin sagt. Und das bei einem Meister der Sprache! Da kann man sich nicht wundern, was bei den geringeren Geistern herauskommt. Erschreckende Proben liefert die Tagespresse. Am 4. März 1897 brachten Zeitungen die Nachricht von Arbeiten auf einer von Krupp übernommenen Werft in Kiel: „Die Inangriffnahme der Umgestaltung der Germania-Werft wird in etwa 3 Wochen beginnen"; noch ein Schritt weiter, und „der Beginn der Inangriffnahme der Umgestaltung" wird „erfolgen". Auch führende Blätter von wissenschaftlichem Charakter sündigen auf diese Weise. Ein theologischer Kritiker sagt zu Anfang der Besprechung eines Harnackschen Buches, er werde diesmal kurz sein, da „über die beiden ersten Auflagen des Werkes früher eine ausführliche Berichterstattung erfolgt" sei[56]). Da ist der Fehler gleich doppelt gemacht: „Bericht erstattet" wäre selbst schon mehr als nötig ist, „ausführlich berichtet" genügte vollkommen. Überhaupt ist dies natürlich die schlimmste Ausartung, daß nun aus lauter Vorliebe für die Substantiva auch da, wo man ein Verbum braucht, dieses nicht gesetzt — oder, wenn es doch sein muß, zur Anwendung gebracht — sondern auf die Schaffung einer Ersatzbildung durch umständliche Umschreibung mit Zuhilfenahme substantivischer Begriffe Bedacht genommen wird. „Beschluß fassen, Ausdruck geben, in Berücksichtigung ziehen, in Anrechnung bringen, zur Darstellung bringen, zur Aufführung ge-

langen, zur Verteilung gelangen": diese und viele ähnliche Wendungen, die immer häufiger begegnen, zeigen, wie die Sprache verfällt, indem sie mit nichtsbedeutenden Elementen überlastet wird.

Doch das ist noch nicht das Schlimmste. Auch die Deutlichkeit leidet, wenn statt eines Satzes, den der Sinn erfordert, ein Substantiv verwendet wird, das den Begriff des Prädikates zwar wiedergibt, die damit verbundenen Satzteile aber nicht festzuhalten vermag. „Satz!" ist eine der häufigsten Randbemerkungen zu den Aufsätzen meiner Schüler. Von den Anlässen dazu ein paar Proben! „Sie erfährt nun den Fall Trojas, aber auch den Tod ihres Vaters durch die Mutter": hier ist noch nicht ein künstliches Hauptwort aufgeboten, sondern ein einfaches und echtes nur unvorsichtig gebraucht. Bedenklicher ist schon, wenn wir in Lessings Nathan „von dem Verbote des Weingenusses aus religiösen Gründen hören" sollen. Von einer Klopstockschen Ode heißt es, daß in ihr „die Heimkehr Armins nach der Varusschlacht und sein Empfang von seiten seiner Gattin geschildert werde". Dieses „von seiten" ist an sich ein unschöner Notbehelf, und hier macht er die Sache nicht einmal deutlich. „Das Volk hält Egmont für den einzigen Retter der Nation", soll das heißen: „der die Nation gerettet habe"? oder „der sie retten könne"? „Der Historiker erkennt manchmal den Zusammenhang zwischen zwei Ereignissen, besitzt aber nicht ihre Verbindung": so schrieb vor 11 Jahren ein junger Ausländer, der inzwischen auf Grund einer tüchtigen staatswissenschaftlichen Studie zum Doktor promoviert worden ist. Er meinte: „Der Historiker erkennt manchmal, daß zwei Ereignisse zusammenhängen, ohne sagen zu können, wie sie verbunden sind". Warum so oft erst durch solche Umformung der Satz deutlich wird, versteht man leicht: im Verbum vollzieht sich der Gedanke vor unseren Augen, im Substantivum ist der fertige registriert, so daß bequem weiter mit ihm hantiert werden kann. Gewiß läßt sich damit etwas schaffen; darin liegt eben die Kraft dieses Sprachmittels, das sich der Forscher, der Denker zunutze machen

wird. Beim Ausdruck schlichter Gedanken kann es leicht gemißbraucht werden. Es gibt der Rede etwas scheinbar Wichtiges, macht sie schwerfällig und unlebendig, und stört so auch da, wo von seiten der Deutlichkeit nichts einzuwenden wäre.

In ungezwungenem Gespräche wird sich dieser Fehler nicht so leicht einstellen; er gehört zu denen, die in den besonderen Gewöhnungen der Schriftsprache ihren Ursprung haben, und ordnet sich damit in einen größeren Zusammenhang ein. Otto Schröder war es, der mit einem flott geschriebenen Buche (zuerst 1889) den Kampf gegen den „papiernen Stil" und für ein mehr naturwüchsiges Deutsch eröffnete. Daß in der Schule die Frage, was schriftgemäß sei, einen unentbehrlichen und zugleich einen historisch berechtigten Maßstab abgibt, haben wir schon bei Gelegenheit der Aussprache gesehen. Doch auch wo man sich in späterem Alter, privatim oder öffentlich, um Reinheit der Sprache bemüht, bieten die Werke guter Schriftsteller immer den sichersten Anhalt. Dazu kommt andrerseits die große Menge gedruckter Veranstaltungen für das bürgerliche und amtliche Leben: Bescheinigungen Tabellen Verzeichnisse mit ihren Vordrucken, die knapp und schematisch ausgefüllt werden. Besonders von hier aus sind im Laufe der Zeit in die Sprache der sogenannten Gebildeten viele unlebendige Elemente eingedrungen, Wortverbindungen Formeln Abkürzungen, die nie und nirgends gesprochen werden, während manches, was echt und gut ist, ohne Not gemieden wird. Dem Unternehmen, für all solche Schäden den Blick zu schärfen, würde ein Teil seines erfreulichen Gelingens gefehlt haben, wenn es nicht mit einer gewissen kräftigen Einseitigkeit vorgegangen wäre. Wer ein Extrem bekämpfen will, wird in der Regel zunächst nicht die vorsichtig abgewogene Mitte als den Punkt bezeichnen, zu dem er die Menschen führen will, sondern ein entgegengesetztes Extrem. Jetzt, nachdem der von Schroeder geschaffene Begriff und der Grundgedanke seines Buches Gemeingut geworden sind, kommt mehr und mehr auch die andre Seite wieder zu Worte[57]). „Schriftsprache" ist an sich

doch kein Unding; wo es Schreibende und Lesende gibt, wird sie sich bilden und ihre eigenen Wege gehen. Eine Literatur, die mit phonographischer Treue den Ton der mündlichen Rede wiedergäbe, wäre auch wieder etwas Gekünsteltes und darum Unschönes.

Gedanken dieser Art wurden angeregt oder bestärkt durch ein verdienstvolles Buch von Hermann Wunderlich, das vielleicht geradezu gegen den von Schröder eingenommenen Standpunkt gemeint war und die Besonderheit unsrer Umgangsprache, im Gegensatze zur Schriftsprache, darstellte und zu erklären suchte[58]). In einer vortrefflichen Einleitung über „Rede und Schrift" zeigt der Verfasser den grundlegenden Unterschied, der zwischen mündlicher und schriftlicher Mitteilung besteht und immer bleiben wird. Wer im Gespräch einem andern gegenübersteht, äußert sich nicht bloß in Worten, auch in Gebärden, und mit eben solchen begleitet der Hörer seine Rede, auch da wo er sie nicht unterbricht. So kommen zahlreiche Zwischenglieder der Gedanken deutlich zur Geltung, ohne in Worte gefaßt zu werden; die mündliche Rede kann also in Worten sparsamer sein als die geschriebene. Doch auch ein entgegengesetzter Trieb tut sich hervor. Wie man mit dem Ausdruck ringt, nach diesem und jenem greift, um es dann doch wieder aufzugeben und durch etwas Besseres zu ersetzen, davon merkt der Leser nichts: was verfehlt schien, ist nicht geschrieben oder wieder ausgestrichen worden. Im Gespräche ist das nicht möglich; das Suchen nach dem treffenden Ausdruck vollzieht sich zum guten Teile laut, Wiederholungen stellen sich ein, und werden noch dadurch gesteigert, daß der Redende oftmals am Gesichte seines Gegenübers erkennt, daß er nicht verstanden worden ist. So hält der sparsamen Neigung unserer Umgangsprache ein Zug zur Verschwendung das Gleichgewicht; aus dieser Wechselwirkung erklärt sich hauptsächlich ihr Wesen und ihre notwendige Verschiedenheit von der Schriftsprache.

Trotzdem können natürlich beide nicht völlig getrennt sich entwickeln; Beziehungen werden teils von selbst sich einstellen teils müssen sie mit Bewußtsein gepflegt werden. Und hier be-

hält denn doch der Schrödersche Protest sein gutes Recht. Das Schriftdeutsch mag der Umgangsprache etwas von Korrektheit mitteilen; viel wichtiger ist, daß es selbst aus der mündlichen Quelle immer wieder Kraft und Lebendigkeit schöpfe. Denn ursprünglich und von Natur ist Sprache doch etwas Gesprochenes. Ein Redner, der zu Anfang auf das verweist was er „weiter unten" sagen werde, oder zum Schluß die „vorstehenden Ausführungen" zusammenfaßt, tut etwas an sich Verkehrtes und Abgeschmacktes: er liest eine Abhandlung vor, wo er eine Rede halten sollte. Ein Schriftsteller kann in der Nachbildung mündlichen Redeverlaufs wohl zu weit gehen, wie das z. B. Hermann Grimm in manchen seiner späteren Werke getan hat; aber er übertreibt dann nur etwas an sich Gutes und Erquickliches. Oder denken wir an Briefstil und Unterhaltung. Wer so schreibt daß man ihn sprechen hört — schön; aber wer so spricht daß man ihn schreiben sieht, richtig mit Komma und Semikolon — brrr!

Der erfrischende Einfluß, den das Literaturdeutsch aus dem gesprochenen empfängt, wird unvermeidlich auch etwas von Mundart mitbringen. Und ein leiser Hauch davon berührt wirklich nur wohltuend; dafür sind Theodor Storm und Gottfried Keller wohl einwandfreie Zeugen. Ein „überall" statt „überhaupt", transitives „erinnern" statt „sich an etwas erinnern" werden wir von dem Nordwestdeutschen gern hinnehmen, werden dem Schweizer sein „verdanken" nicht verargen, dem Sachsen es gönnen, das er „aller fünf Wochen" sagt und schreibt anstatt „alle fünf Wochen" — nur muß er nicht verlangen, daß wir es ihm nachmachen. Wir werden uns an der logischen Kraft des schwäbischen Konjunktivs in abhängigen Aussagesätzen erfreuen, und an der süddeutschen Weise, Perfekt und Präteritum scheinbar zu vertauschen, keinen Anstoß nehmen. Diese Toleranz gilt nicht nur Schriftstellern gegenüber, die etwas drucken lassen, sondern erst recht in der Schule. Seien wir doch froh, wenn wir da kein abstraktes Deutsch zu lesen bekommen, sondern ein auf bestimmtem Boden gewachsenes. Um so schärfer darf dann

alles bekämpft werden, was vulgär klingt. Wer zuerst das Bild gebraucht hat „eine Frage anschneiden“, als wäre es ein Brot oder eine Wurst, gedachte damit einen Witz zu machen; fast scheint es, als wolle der grobe Vergleich zur geläufigen Bezeichnung werden. „Nehmen Sie das nur nicht so tragisch“, könnte mir jemand einwenden; und das wäre ein neues Beispiel, wie eine Übertragung, die als Scherz harmlos und bei Gelegenheit gut angebracht ist, anstößig wird, wenn sie sich in die ernsthafte Rede eindrängt. Der Begriff des Tragischen ist doch wohl zu gehaltvoll und zu vornehm, als daß er jedesmal angerufen werden dürfte, wo sich irgend einer über irgend etwas ärgert.

Indem wir „Mundart“ und „Jargon“ grundsätzlich verschieden behandeln, werden wir uns an diesen Worten eines Verhältnisses bewußt, das in größerem Umfange wirkt: der fremde Ausdruck ist schwächer, der deutsche kraftvoller, herzhafter, würdiger. Man hat hierin einen der Gründe zur Bekämpfung der Fremdwörter finden wollen. Rudolf Hildebrand versuchte: „Nobel sei der Mensch, hilfreich und gut“, um zu zeigen, was wir an unserm „edel“ hätten; „dezente“ Schaustellungen seien im Grunde nicht „anständig“, vielmehr gerade so weit unanständig, als es ohne Verletzung polizeilicher Vorschriften angehe[58a]). Beides ist richtig und lockt zu weiterer Umschau. Auch im Tadel ist das Deutsche kräftiger: eine „inkorrekte“ Darstellung braucht nicht geradezu „unrichtig“ zu sein; ein „illoyales“ Verfahren ist noch kein „ungesetzliches“, eine „Extravaganz“ weniger schlimm als eine „Ausschweifung“. Häufiger sind doch die Fälle, in denen das deutsche Wort eine freudigere Anerkennung ausdrückt. Handwerksmäßiges Treiben lehnen wir ab, wo es nicht hingehört; aber immer noch gilt „Handwerk“ für etwas Rechtschaffenes, während ein „Metier“ ans Unsaubere mindestens streift. „Passionen“ sind eine Schwäche, das leugnen auch die nicht die ihnen nachgeben, „Leidenschaft“ eine Kraft, die in allem Großen mitwirkt. Eine „graziöse“ Figur gefällt uns, von einer „anmutigen“ Gestalt wird uns das Herz warm. Ein Schauspieler steht vor dem „Publikum“, ein Prediger vor seiner

„Gemeinde“. Ein Schriftsteller kann sehr „produktiv“ sein, ohne sich „schöpferisch“ zu betätigen. „Ursprünglichkeit“ des Denkens kommt aus tieferem Grunde als „Originalität“.

Aus dem allen geht hervor, daß die deutschen Ausdrücke besser sind und den Vorzug verdienen: wäre das wirklich eine richtige Folgerung? Es ist ungefähr so, als wenn sich jemand dafür begeistern wollte im Verkehr der Menschen die Anrede mit „Du“ wieder allgemein zu machen, weil sie so viel herzlicher und biederer sei als das gewundene „Sie“. Das trauliche Gefühl, das sich in uns regt, wenn inmitten fremder Umgebung das „Du“ eines alten Freundes Erinnerungen der Jugendzeit wachruft, die halb stolze halb verlegene Freude, mit der jüngere Leute den neu gewonnenen Freund zum ersten Mal „Du“ nennen: alle diese und verwandte Empfindungen, die uns teuer sind, müßten mit einem Schlage verschwinden, wenn diese Anrede wieder, wie sie vor Zeiten war, die einzige würde. Wenn also in den vorher angeführten Paaren von Begriffen der deutsche Ausdruck etwas Volleres, Kräftigeres bezeichnet, so verdankt er diese Fülle und Schönheit eben dem fremden, der mit seiner geringeren Qualität zur Vergleichung danebensteht, und würde sie verlieren, sobald das fremde Wort verschwände. Paulus ermahnt die Thessalonicher (3, 6): „Daß ihr euch entziehet von allem Bruder, der da unordentlich wandelt und nicht nach der Satzung, die er von uns empfangen hat.“ Es klingt beinahe frivol, wenn man einmal zur Probe von „Statuten“ redet, die Paulus der neuen Gemeinde gegeben habe: das Erhabene wird in den Staub der Alltäglichkeit herabgezogen. Eben dies aber und nichts anderes geschieht von denen wirklich, die heutzutage für jeden Singverein und jeden Skatklub „Satzungen“ haben wollen. Nur durch den Gegensatz der trivialen „Statuten“ hat der deutsche Begriff seine Würde und Feierlichkeit gewonnen, die nun zerstört werden soll.

Gegen diese Warnung ist mir, privatim und öffentlich eingewendet worden: meine Ansätze seien zum Teil willkürlich; nicht in allen Fällen — für einige mußte man es wohl zugeben —

sei der stärkere oder edlere Sinn des deutschen Wortes allgemein anerkannt. — Wie wenig wir uns doch verstehen und, fürchte ich, je verstehen werden! Ist denn der Inhalt eines Wortes durch die Bedeutungen erschöpft die dafür im Lexikon stehen, oder die ein unterrichteter Mann auf Befragen anzugeben weiß? Zweimal habe ich, in Flensburg und in Düsseldorf, eine Realprima das Thema bearbeiten lassen: „Wort und Münze"; an beiden Orten fanden die Schüler ganz gut den Kern des Unterschiedes heraus. Auf die Münze drückt der Landesherr seinen Stempel; nun kann jeder, in dessen Hände sie kommt, sie verwenden: sie gilt als das was darauf steht, höchstens ein Mehr oder Minder kann eintreten. Das Wort ist nicht so gefügig: wer es stehlen will, den verrät es. Aber indem es lebt und wächst, kann auch das geläufigste in der Rede des sprachgewaltigen Dichters oder Redners eine Wirkung hervorbringen, die niemand erwartet hat, und die doch jeder sogleich versteht. Nur freilich, Empfänglichkeit muß entgegenkommen; und die wird in all den Fällen, um die es sich hier handelt, durch das im Hintergrunde stehende Fremdwort bereitet.

Dixeris egregie, notum si callida verbum reddiderit iunctura novum: das Wort des Horaz (a. p. 47 f.) gilt doch nicht bloß für den berufenen Schriftsteller. Auch unter schlichten Leuten kann man alle Tage die überraschte Anerkennung hören: „Das war gut gesagt". Vor allem in einer Beziehung vermag eine leise Rücksicht oder Voraussicht auf die umgebenden Vorstellungen den Sinn, in dem ein einzelnes Wort gebraucht wird, zu beleben und zu vertiefen.

Die Vermengung der Bilder ist ein oft beobachteter Fehler. Der leichtsinnige Sohn, der seine Eltern an den Rand des Bettelstabes bringt, der Philologe, der die homerischen Gedichte mit dem Messer der Kritik beleuchtet, sind bekannte, im Unterrichte gern zu Hilfe gerufene Erscheinungen. „Diese Hypothese ist ein totgeborenes Kind, das sich bald im Sande verlaufen wird": ob das nicht doch irgend ein pädagogischer Spaßvogel erfunden hat? Im folgenden gebe ich eine Reihe von Beispielen,

für deren Echtheit ich bürgen kann. „Hauptperson ist die, welche durch deutliche Charakteristik die anderen überragt" (durch Größe kann man überragen, durch Deutlichkeit nur aus der Menge hervortreten). „Alle diese Momente in der Natur, welche den Menschen so feindlich gegenüberstehen, können doch auch fördernd auf die Kultur einwirken" (Mächte stehen freundlich oder feindlich gegenüber, Momente können herabziehen). „Dem Freunde darf Carlos sein vor Schmerz brennendes Herz ausschütten; der Marquis ist die Triebfeder, die den Prinzen zu mutigem Handeln veranlaßt, zu edlen Plänen begeistert; felsenfest verfolgt der Marquis sein Ziel"; trotzdem muß „er selbst die sichere Grundlage zu seinem Sturze legen". Die Entdeckung Amerikas gab den Eroberern genügenden Boden ihren Tatendurst zu stillen. Echt germanisches Blut wurde durch die Sachsen nach Britannien verpflanzt. In Wallensteins Lager finden wir durchweg, daß die Truppen das Schattenbild des Feldherrn wieder(sic)-spiegeln. Emilia Galotti setzt sich über die Stimme des Gewissens hinweg, und hört erst dann auf sie als es zu spät ist. Lessing führt den Vergleich an der Hand von fünf Gesichtspunkten". (Die Hand, die uns ja freilich sehr nahe liegt, muß überhaupt oft herhalten.) „An der Hand dieses Prinzipes beleuchtet er alle weltgeschichtlichen Erscheinungen. Die Einsamkeit gibt dem Menschen die Mittel an die Hand, um zu einem gediegenen Charakter heranzureifen. Hier sind wir zweifellos berechtigt, dem Mittelweg als der besten Richtschnur unseres Lebens zuzustimmen".

Zugunsten solcher Zuchtlosigkeit darf nicht angeführt werden, daß erwachsene Leute Ähnliches leisten. Richtig ist das allerdings. Einer der frühesten war Cicero, der (ad fam. XVI 11, 2) schreiben konnte: Incidi in ipsam flammam civilis discordiae vel potius belli, cui cum cuperem mederi etc. Wir erleben es, daß ein Historiker aus den „Grundlagen" eines Staatswesens dessen Geschichte „entwickeln" will und sich dabei auf diese oder jene „Quelle stützt", daß ein Redner der Gegenpartei „bodenlose Oberflächlichkeit" vorwirft. Aber wenn dergleichen auf dem

Katheder oder auf der Tribüne des Parlaments auch aus dem Munde gescheiter Männer vernommen wird, so verdienen diese eben den gleichen Vorwurf, nicht die Menge, die es noch schlimmer macht, um ihretwillen Entschuldigung. Kein Professor wird das Recht in Anspruch nehmen logische Fehler zu machen; ist denn im Denken die Konsequenz der Anschauung so viel weniger wert als die Folgerichtigkeit des Schließens? Das aber dürfen wir, nach der Leichtigkeit womit Bilder vermengt und verschoben werden, allerdings annehmen, daß sich darin ein im Grunde natürlicher Trieb äußert. Was will dieser eigentlich? wie weit ist er berechtigt? und wie läßt er sich von jenen Abschweifungen zurückhalten und auf rechten Weg lenken?

Je reifer eine Sprache sich entwickelt, desto abstrakter wird sie. Aber alle abstrakten Bezeichnungen sind irgend einmal entstanden durch Übertragung aus dem sinnlichen Gebiet. Und von da aus bereichert sich die Sprache noch fortwährend, indem Vergleiche neu gefunden, öfter angewandt, endlich auch sie so weit abgeschliffen werden, daß man das Bild in ihnen gar nicht mehr empfindet. Erwägen, begreifen, erklären, auseinandersetzen, Vorstellung und Darstellung, Ansicht nnd Absicht: alles sind dem Ursprung nach bildliche Ausdrücke, die jetzt kaum noch als solche erkannt werden. Die Sprache hat aber immer noch eine Lust an sinnlicher Anschauung, und so sind neu entstanden: gegeneinander abwägen, das kann man mit Händen greifen, ins rechte Licht setzen, sich vor Augen stellen usw. „Beabsichtigen“ ist eine oberflächliche Ableitung; aber zu gleicher Zeit sagt man gern „ins Auge fassen“, und erneuert damit den Begriff „es auf etwas absehen“. Auch „Anschauung“ für „Ansicht“, „hervorziehen“ statt „vorziehen“, „überragend“ statt „hervorragend“ erinnern daran, daß das Bedürfnis der Sprache, geistige Beziehungen durch ein körperliches Bild verständlicher zu machen, heute noch wirksam ist. So gehen immer nebeneinander her ein Prozeß des Absterbens und einer des Neuschaffens. An dem einen arbeiten alle mit, die gedankenlos die überkommene Sprache weiter gebrauchen; auch zu dem andern möchte jeder gern helfen,

aber das gelingt nicht so leicht. Man wünscht bildlich zu sprechen, und verwendet dabei sorglos Worte, die zwar auf dem Wege sind abstrakt zu werden, es aber noch nicht so weit geworden sind, daß nicht ein empfänglicherer Sinn den Vergleich, der eigentlich darin steckt, empfinden könnte. Nun wird mit ihrer Hilfe ein neues Bild geformt, das in ganz andrer Richtung liegt als das alte, und der Widersinn ist da.

Wer von diesem verkehrten Schaffensdrange frei werden will, soll auf die Dichter und großen Schriftsteller sehen. Da wird er finden, daß diese von ihrem Rechte neue Bilder einzuführen meist nur mäßigen Gebrauch machen und mehr Gewicht auf die feinere Kunst legen, alte schon halb verblaßte bildliche Ausdrücke so zu gebrauchen, daß ihr ursprünglicher Sinn wieder hervortritt. Ein Gemälde, dessen Farben nicht mehr deutlich sind, kann man mit derben Strichen frisch übermalen; man kann aber auch versuchen mit sorgsamer Hand die aufgelagerte Staubschicht zu entfernen, daß die Farben, die der schaffende Künstler gegeben hat, wieder hell hervorleuchten. In der redenden Kunst ist ein guter Stil noch nicht der, den viele ausgeführte Gleichnisse schmücken; vielmehr darauf kommt es an, daß die Bilder rein und ungetrübt wirken, auch die einzelnen bildlichen Ausdrücke, wie sie die Sprache von selber mitbringt. Um dies zu erreichen, muß man dafür sorgen, daß, wo man einen solchen Ausdruck anwendet, nichts in der Nähe stehe, was die Phantasie eines lebhaften Lesers stören könnte.

„Gesichtspunkt“ ist im modernen amtlichen und halbamtlichen Deutsch ein beliebtes Wort. Da wird die „vergleichende Durchdringung des Gelernten nach verschiedenen Gesichtspunkten“ gefordert, oder empfohlen die Briefe Ciceros „aus sachlichen Gesichtspunkten zu behandeln“, oder eingeschärft, daß Übungssätze „nach einem bestimmten Gesichtspunkt ausgewählt“ sein sollen; oder es heißt von der Lektüre: „bei der Erklärung werden überall die sachlichen Gesichtspunkte in den Vordergrund treten müssen“. Alles dies kann, vielleicht mit Ausnahme des letzten Beispiels, nicht einmal falsch genannt werden, da das Wort wirklich schon

recht abstrakt geworden ist; aber durchaus unlebendig und farblos ist solche Redeweise. Anders Goethe, wenn er den jungen Werther von seinem fürstlichen Gastfreunde schreiben läßt (II, 9. Mai): „Was mir noch leid tut, ist, daß er oft von Sachen redet, die er nur gehört und gelesen hat, und zwar aus eben dem Gesichtspunkte, wie sie ihm der andre vorstellen mochte“. Hier ist nichts von einem Gleichnis; und doch kann, wer empfänglich liest, sehen, wie der Mann vor einem Bilde oder einer Statue steht und sie immer von demselben Platze aus, so wie sie vor ihn hingestellt ist, ansieht. Ähnlich in dem Briefe des alten Pastors an seinen jungen Amtsbruder (gegen Ende): „Was ist daran gelegen, was man singt, wenn sich nur meine Seele hebt, und in den Flug kommt, in dem der Geist des Dichters war“. Flug der Begeisterung und Erhebung der Seele sind abgebrauchte Übertragungen; aber hier sind sie so verbunden, daß den flüchtigen Leser zwar kein Bild aufhält, dem nachfühlenden aber der Vogel erscheint, der erst seine Schwingen prüft, dann sich im Fluge emporhebt „weit über Berg und Tale, weit über blaches Feld“, wie es in dem alten Kirchenliede lautet.

Goethes Meisterschaft im deutschen Stil ist zu einem großen Teil in dieser Fülle leibhafter Anschauung begründet. Vielleicht sind ihm gar nicht alle sinnlichen Ausdrücke klar bewußt geworden; aber er empfand sie leise vermöge der Anschaulichkeit seines Denkens und wurde so davor bewahrt, einen andersartigen bildlichen Ausdruck in unmittelbare Nähe zu stellen. Und leicht geschah es, daß ein abgenutzter Vergleich, bei dem ein andrer gar nichts gefühlt hätte, für seine Vorstellung so deutlich wurde, daß er zu einem vollständigen Bilde auswuchs, das der Autor dann auch in der Sprache festhielt. „Über etwas hineilen“ hat schon mancher gesagt; in jenem Briefe des alten Pastors liest man (zu Anfang): „Ich muß euch gestehen, daß die Lehre von Verdammung der Heiden eine von denen ist, über die ich wie über glühendes Eisen eile“ — und man glaubt zu sehen, wie der Gequälte hastig und ängstlich die Füße hebt. Geläufig ist

das Lob: „eine bahnbrechende Untersuchung". Im funfzehnten Buche von Dichtung und Wahrheit ist von dem Stande der medizinischen Wissenschaft die Rede, und soll das gesagt werden was ein andrer etwa so ausdrücken würde: „die bahnbrechenden Arbeiten von Boerhaave und Haller hatten keinen bleibenden Erfolg" oder (noch weniger gut) „keinen dauernden Einfluß auf den Betrieb der medizinischen Wissenschaft". Bei Goethe aber steht: „Man behauptete, die Bahn sei gebrochen, da doch in allen irdischen Dingen selten von Bahn die Rede sein kann; denn wie das Wasser, das durch ein Schiff verdrängt wird, gleich hinter ihm wieder zusammenstürzt, so schließt sich auch der Irrtum, wenn vorzügliche Geister ihn bei Seite gedrängt und sich Platz gemacht haben, hinter ihnen sehr geschwind wieder naturgemäß zusammen."

Wenn wir mit einem Hauche solcher erquickenden Ursprünglichkeit des Denkens unsern Stil beleben wollen, so gelingt das nicht, indem wir äußerlich Goethe nachzuahmen trachten; sondern wir müssen die empfängliche, auf das Anschauen gerichtete Stimmung, die ihm natürlich war, in uns zu erzeugen suchen, damit aus ihr, wie sie durch die überlieferte Sprache befruchtet wird, lebendige Formen der Gedanken hervorwachsen. Dazu verhilft uns ein fremder Autor, weil er Worte gebraucht, die wir erst als Vokabeln gelernt haben, so daß wir das bildliche Element in ihnen leichter erkennen als in den deutschen, deren abstrakter Bedeutung wir uns schon unmittelbar bewußt sind; dazu hilft vor allen Homer, weil bei ihm die übertragene Anwendung sinnlicher Ausdrücke erst noch im Werden ist. An ihm hat Goethe sich gebildet; das lehrt den, der beide kennt, seine Sprache durch sich selbst. Und wer solchem Zeugnis nicht trauen wollte, könnte aus dem Anteil, den Homer an Werthers Gedankenleben hat, aus Goethes Rezept für die beste Art Homer zu lesen, das im Jahre 1774 geschrieben ist[59]), unmittelbar erfahren, wie er als jüngerer Mann mit Lust und geistesverwandtem Sinn sich in die homerische Bilderwelt eingelebt hat. Seinen Spuren wollen wir die Jugend immer wieder nachführen.

Durchweg müssen ja die Schüler bei der Lektüre angeleitet werden, die Grundbedeutungen der einzelnen Worte aufzufassen und sich zu merken, nicht bei irgend einer abgeleiteten Bedeutung sich zu beruhigen, die für die einzelne vorliegende Stelle paßt. Solche Übersetzungen würden wie abgeschnittene Blumen sein, die bald welk werden, die Grundbedeutung ist der Stock, aus dem bei richtiger Pflege immer neue Blüten und Knospen hervorsprießen. Bei Homer nun ist die Grundbedeutung fast immer eine sinnliche und konkrete; und indem wir uns bemühen seine Gedanken ebenso lebendig wiederzugeben, werden wir auf den reichen Schatz sinnlicher Anschauung und bildlicher Denkweise erst aufmerksam, der in den Worten unserer Sprache halb verschüttet ruht. Im vierzehnten Buche der Ilias (V. 16 f.) schildert der Dichter das Meer vor dem Sturme:

ὡς δ᾽ ὅτε πορφύρῃ πέλαγος μέγα κύματι κωφῷ,
ὀσσόμενον λιγέων ἀνέμων λαιψηρὰ κέλευθα.

Voß übersetzt: „Wie wenn dunkel das Meer aufwallt mit stummem Gewoge, Noch vorahnend der Wind' im Gesaus' anstürzenden Wandel". Ὄσσεσθαι heißt „blicken, im Auge haben, ausschauen nach etwas", dann, wie gesagt wird, „ahnen" oder gar (in unserm Falle) „verkündigen". Die Herausgeber machen sich seltsame Mühe die Stelle zu erklären, und doch haben wir im Deutschen ganz dieselbe Verbindung: „das Meer sieht nach Sturm aus". Der Primaner, der diese Gleichheit selber gefunden hat, wird das Bewußtsein der sonst vergessenen Personifikation, die in „aussehen" steckt, nicht leicht wieder verlieren. Ὑφαίνειν heißt „weben". Klugen Rat (μῆτιν) kann man nicht weben; aber warum nun gleich so abstrakt und nüchtern „ersinnen", oder mit willkürlich verändertem Bilde „schmieden"? Wir werden „anspinnen" sagen, oder noch besser „anzetteln", und uns vielleicht hier zum ersten Mal erinnern, welchem Handwerk dieser deutsche Ausdruck entlehnt ist. Und wenn im dritten Buche der Ilias (212) von Odysseus und Menelaos erzählt wird, wie sie in der Versammlung μύθους καὶ μήδεα πᾶσιν

ὕφαινον, so werden wir nicht übersetzen: „als sie ihre Gedanken allen vortrugen", vielmehr auch hier den Faden der Grundbedeutung aufnehmen und sagen: „vor allen entwickelten". Wodurch wir denn zugleich für künftig vor der Torheit bewahrt sind, „entwickeln" schlechthin als gleichwertig mit „erzählen, vortragen, beschreiben, schildern, vorstellen" zu gebrauchen[60]).

Vier Jahre lang verkehren unsere Schüler mit Homer, und unablässig spendet er ihnen aus seinem Schatze. Unter dem vielen, was er gibt, ist der Antrieb zu psychologisch-historischer Betrachtung der Sprache eins der wertvollsten Stücke. Die Neigung, auf den Wandel von Bedeutungen zu achten, übertragen sie auf die Muttersprache[61]), wo dann die mittelhochdeutsche Lektüre bald neuen willkommenen Stoff bietet. Davon wäre manches zu sagen[62]); was uns hier beschäftigt, ist nur der praktische Gewinn, den jeder für den eignen Sprachgebrauch davonträgt: daß er deutsche Worte mehr und mehr mit lebendigem Gefühl für die in ihrem Kern enthaltene Kraft anwendet. „Arbeit, Milde, Elend" bedeuten im Nibelungenliede etwas andres als bei uns; und doch könnte der ursprüngliche Sinn unmerklich wieder erweckt werden, wenn man den mit der Zeit erweiterten Begriff da nennt, wo der Zusammenhang die bestimmtere Beziehung ergibt. Wie jämmerlich abgegriffen ist heute das Adjektiv „bedeutend"! Er hat bedeutende Verluste gehabt, die Kälte hat bedeutend nachgelassen: dergleichen kann man überall hören. Goethe wußte das Wort noch zu schätzen; was heißt es eigentlich? „Significans, etwas andeutend, ausdrückend". In diesem Sinne müßte von Rechts wegen alles, auch was unsre Schüler schreiben, bedeutend sein; Worte, die keinen Inhalt haben, sollen sie weglassen. Aber diese selbstverständliche Forderung muß wohl schon früh vielfach unerfüllt geblieben sein; sonst hätte es nicht ein besonderes Lob werden können, anzuerkennen, das was einer sage und tue bedeute etwas. Den Hauptertrag aus solcher Betrachtungsweise ziehen natürlich die Bilder, wovon hier die Rede war. Nur noch ein Beispiel! „Spiegeln" wird heutzutage böse gemißbraucht, als

hieße es einfach „etwas ausdrücken". Wer sich einmal klar gemacht hat, welcher geistreiche Vergleich darin steckt, wird es nur da sagen wollen, wo die Vorstellung einfallender und zurückgeworfener Strahlen angebracht ist. Doch auch kleinste Bestandteile der Worte gewinnen an Leben, z. B. die Ableitungsendungen, wieder am besten durch den Vergleich mit fremden Sprachen. „Fruchtbar" ist frugifer; -lich entspricht dem griechischen -ειδής, genau dem englischen -like, so daß adellich und gentlemanlike fast dasselbe sind; -haft heißt „habend" in „teilhaft, herzhaft, leibhaft". Allerdings ist aus solchen einst bedeutenden Wortteilen durch langen Gebrauch allmählich etwas viel Blasseres geworden, ein bloß formales Element: -bar, „tragend", konnte zuerst nur mit Substantiven zusammengesetzt werden; heute sind „lenkbar, merkbar" Bildungen, an denen niemand Anstoß nehmen darf. Und doch empfinden wir ein Goethesches „segenbar" wie Erfrischung. So etwas nachzuahmen möchten wir kaum raten; aber ein negatives Gut kann hier geerntet werden: der Entschluß, die Modetorheit gewisser Gesellschaftskreise nicht mitzumachen, die absichtlich gewohnte Endungen vertauschen und mit „lachhaft" und „schauderbar" sich selbst charakterisieren.

Damit sind wir wieder auf eine Forderung hinausgekommen, die überhaupt den Inbegriff dessen bildet, was der deutsche Unterricht einer höheren Schule leisten soll: wer sie durchgemacht hat, muß das Bewußtsein mitnehmen, daß auch er an seinem Teile dafür verantwortlich ist, die Muttersprache kraftvoll und lebendig zu erhalten. Die Möglichkeit Perioden zu bauen und die einer unschematischen ausdrucksvollen Wortstellung, die Fähigkeit fremde Elemente einzuschmelzen so gut wie der Reichtum an eignen vielbedeutenden Worten, die Gelenkigkeit zu streng abstraktem Denken aber auch die behagliche Fülle sinnlicher Anschauung: das alles sind Kräfte der Sprache, die nur dann frisch bleiben, wenn sie immer wieder gebraucht und geübt werden. Und dazu soll jeder, der als denkender Mensch an deutschem Leben teilnimmt, empfänglich, verständnisvoll, tätig mitwirken. Doch wo Verantwortung ist, da muß auch Selb-

ständigkeit sein. Über den leitenden Grundsatz kann man sich einigen, und darüber dürfte kaum ein Streit sein: das Gewordene verdient vor dem Gemachten, das Echte und Ursprüngliche vor dem Abgeleiteten und Unechten den Vorzug. Aber in der Anwendung auf die einzelnen Fälle gehen die Meinungen auseinander. Hier so wenig wie in Bezug auf die grammatische Richtigkeit der Sprache lassen sich feste, allgemein bindende Regeln aufstellen; und wenn das dort nicht zu bedauern war, so dürfen wir hier vollends uns darüber freuen. Le style c'est l'homme ist ein gutes Wort eines französischen Naturforschers. Wer nun die Menschen recht lebendig und vielgestaltig wünscht, wünscht auch eine Mannigfaltigkeit des Stiles. Und etwas von solcher Freiheit wollen wir schon unsern Schülern gönnen[63]). Nur daß darin nie das Ziel ihres Strebens bestehe! Mit dieser Warnung mag unser Kapitel schließen, wie es damit begonnen hat. Das, worum sie mit Bewußtsein sich bemühen, muß immer der Stoff sein: ihn zu durchdringen, klar zu erfassen und nach seiner Natur gegliedert einleuchtend darzustellen. Wo in der Seele des Schreibenden individuelle Züge lebendig sind, werden sie von selbst hervortreten und ungewollt sich wirksam erweisen. Ungewollte Wirkungen aber sind überall die echtesten.

VI.

Interpunktion.

Qui bene distinguit, bene docet.

Wenn Stil der Ausdruck eines inneren Verhältnisses von Gedanken ist, so gehört in sein Bereich auch die Art, wie deren Gliederung äußerlich durch die Schrift markiert wird. Ein so hoher Wert der Interpunktion ist freilich nicht allgemein anerkannt. Gottsched hat auf ihre Theorie Arbeit und Nachdenken verwendet, Goethe auch praktisch sie gering geachtet[63a]). Das darf uns nicht irre machen. Wenn in der Seele des Dichters in geheimnisvoller Tiefe Gefühle, Anschauungen sich regen, emporsteigen und zur Mitteilung drängen, so mag er es schon lästig empfinden sie in Worte fassen zu müssen; wer möchte ihm zumuten, daß er noch dazu auf die äußere Form der Niederschrift achten solle? Oft genug werden die Gedanken auch ihrer Natur nach der Einordnung in ein herkömmliches Schema des Satzbaues widerstreben. Als ich vor zwanzig Jahren mit den Vorarbeiten für meine Homerausgabe beschäftigt war, stellte sich sehr bald die Schwierigkeit heraus angemessen zu interpungieren. Für die meisten Schulausgaben war in dieser wie in anderen Beziehungen der Beckersche Text von 1843 maßgebend geworden. In ihm waren Komma und Kolon nach streng logischen Prinzipien gesetzt, die Prinzipien aber hergenommen aus den Verhältnissen einer Syntax, von der Homer nichts wußte; so kam es, daß durch die Interpunktion das Verständnis stellenweise geradezu erschwert wurde. Indem ich mich bemühte, so zu teilen und zusammenzufassen, daß dadurch die Meinung des

Dichters deutlicher hervortrete, zeigte sich: dies konnte nur erreicht werden, wenn ich mir die Worte gesprochen dachte. Nicht die Fugen des syntaktischen Baues sondern die kleineren und größeren Pausen des Vortrages müssen beachtet werden, wenn man Erzählungen Beschreibungen Reden verstehen will, die für mündlichen Vortrag und zum guten Teil wohl in mündlichem Vortrage geschaffen sind. Danach bin ich denn an vielen Stellen von der gebräuchlichen Weise abgewichen, habe von meinem Verfahren auch öffentlich Rechenschaft abgelegt[64]), und nun von dort eine etwas geänderte Auffassung zu den Aufgaben deutscher Interpunktion mitgebracht.

Unsere Interpunktion, wie sie auf Schulen gelehrt und, in den Grundzügen doch übereinstimmend, für Druckwerke angewendet zu werden pflegt, ist logisch-syntaktischer Art, d. h. sie sucht die grammatische Gliederung der Gedanken sichtbar zu machen, während Franzosen und Engländer die Grenze zwischen Haupt- und Nebensatz unbezeichnet lassen, wenn man beim Sprechen ohne Aufenthalt darüber weggeht, dagegen auch ohne syntaktischen Anlaß da ein Zeichen setzen, wo der Sprechende innehalten würde. Man hat dieses Prinzip das phonetische oder rhetorische genannt[65]). In beiden Benennungen liegt eigentlich ein kleiner Zug von Geringschätzung. Schon der nachdenkende Schüler schüttelt befremdet den Kopf, wenn er im Französischen zwischen ce oder celui und folgendem Relativpronomen kein Komma findet, während nachher am Schlusse des damit eingeleiteten Nebensatzes der Einschnitt bezeichnet ist. Er sieht darin eine Inkonsequenz, die er im Deutschen wie im Lateinischen zu vermeiden angehalten worden ist, und die dort als Flüchtigkeit erscheinen würde. Wir Lehrer sind geneigt ähnlich zu denken. Und darüber ist wohl kein Zweifel: für den Satzbau einer reifen Sprache und einer Schriftsprache verdient das logische Prinzip der Zeichensetzung den Vorzug. Doch frühere Betrachtung hat uns gelehrt, daß die Sprache selber nicht gut daran tun würde, ihren schriftmäßigen Charakter einseitig zu betonen, daß sie sich immer wieder auf ihren Ursprung, aus mündlicher Rede, be-

sinnen muß, um frisch zu bleiben. Eben hierauf wollen wir denn auch bei dem Bestreben, die Verhältnisse der Gedanken durch Zeichen anschaulich zu machen, Rücksicht nehmen. Zu einer guten Rezitation gehört doch vor allem, daß sie den Sinn der Worte wirksam herausarbeitet; und so kann manchmal auf dem Umwege durch eine der Vortragsweise angepaßte Interpunktion auch die Beziehung der Gedanken verständlicher angedeutet werden als unmittelbar nach den Vorschriften einer logisch begründeten Regel.

Daß zwei Prädikate desselben Subjektes, die mit „und" verbunden sind, nicht durch ein Komma getrennt werden sollen, ist allgemein anerkannt. Trotzdem nimmt niemand Anstoß, wenn er in Schillers Taucher gedruckt liest:

> Und die Ritter, die Knappen um ihn her
> Vernehmen's, und schweigen still.

Ja man möchte meinen, der Satz würde beim Lesen etwas von seiner Wirkung verlieren, wenn die erwartungsvolle Pause nicht auch fürs Auge angedeutet wäre. Manche Autoren haben eine besondere Vorliebe dafür, die Anregung zum Nachdenken, die ein Innehalten im Vortrag dem Hörer geben würde, mit Hilfe des Kommas auch dem Leser zugute kommen zu lassen. Ein paar Beispiele aus einer Rede von Fichte mögen dies erläutern. Er hat angekündigt, daß alles was er sagen wolle auf einem einzigen Grundgedanken beruhe, und daß es sehr erwünscht sein würde diesen im voraus in aller Klarheit mitzuteilen. Dann fährt er fort: „Aber, ich bin genötigt, diesen einen Gedanken vor Ihren Augen erst allmählich aus allen seinen Teilen aufzubauen". Hinter dem ersten Wort hält er inne, damit die Zuhörer zunächst selbst überlegen können, was für ein Einwand kommen wird. Ähnlich am Schluß des Satzes: „Philosophisch kann nur diejenige Ansicht genannt werden, welche ein vorliegendes Mannigfaltiges der Erfahrung auf die Einheit des einen gemeinschaftlichen Prinzips zurückführt, und wiederum aus dieser Einheit jenes Mannigfaltige erschöpfend erklärt, und ableitet". Der Redner meint nicht: „erschöpfend erklärt und ableitet";

sondern mit „erklärt“ ist der Gedanke fertig, in seinem Geist aber geht er weiter, und so wächst ein neues Glied hinzu: „und ableitet“. Endlich im Innern der Periode! Fichte hat von dem Zwecke des Erdenlebens der Menschheit einen Grundbegriff aufgestellt, nach den darin im Keime enthaltenen Beziehungen erläutert, und folgert nun: „Es gibt, zufolge dieser Auseinandersetzung, fünf Grundepochen des Erdenlebens“. Die Kommata, die das Zwischenglied einschließen, könnten fehlen; aber dann wäre das Leben aus dem Satze hinaus: der Redner würde einfach sagen, aus seiner Darlegung folge daß es fünf Epochen gebe. Jetzt ist es so, als wolle er zuerst die Behauptung uneingeschränkt aufstellen, besinne sich dann, daß sie doch nur für die gelten kann die seinen Ausführungen willig gefolgt sind, und schiebe nun jenes Zugeständnis ein, das, indem es an das Urteil der Zuhörer appelliert, um so kräftigere Überzeugung bewirken soll. — Im einzelnen kann man über die Bedeutung solcher Züge streiten. Jedenfalls sind sie als Ganzes charakteristisch für eine Vortragsweise, die den Erfolg von Fichtes Reden an die deutsche Nation erklären hilft: indem er in Gegenwart der Versammelten seine Gedanken zu bilden, fortzuführen, zu berichtigen schien, weckte er ihr eignes Denken und riß es mit fort. Eine Interpunktion, die dergleichen abbildet, ist im höchsten Grade rhetorisch; und doch dient sie der Auffassung logischer Verhältnisse.

Die Rede, der die drei Beispiele entnommen sind, steht in meinem Lesebuche als erstes Stück. Sie konnte von vornherein vor der Versuchung bewahren, beim Abdruck von Aufsätzen verschiedensten Ursprungs zur Schulorthographie auch eine schulmäßig geregelte Interpunktion einheitlich durchzuführen. Wirkungen wie die hier in ein paar Proben nachgewiesenen durften natürlich nicht zerstört werden; mehr oder weniger aber hat jeder Autor seine eigene Weise, die Gedanken zu ordnen und einzuteilen. Und das beruht im Grunde auf der verschiedenen Art, wie sich jene beiden Systeme, das logische und das rhetorische, in der Praxis miteinander mischen. Denn mit völliger Konsequenz läßt sich keines von beiden durchführen.

Wenn wir jetzt daran gehen, die Grundsätze der Interpunktion, und einige Schwierigkeiten die sich bei ihrer Anwendung ergeben, im Hinblick auf die Aufgaben der Schule zu erörtern, so soll das Bedürfnis nach syntaktischer Gliederung immer an erster Stelle maßgebend sein, daneben aber wird mehrfach darauf geachtet werden müssen, wo bei natürlichem Sprechen eine Pause eintritt, wo nicht.

Im voraus ablehnen müssen wir danach eine Abart des Satzzeichens, die Parenthese; denn sie drückt aus, daß ein syntaktischer Zusammenhang zwischen dem eingeschobenen Stück und dem umgebenden Satze überhaupt nicht besteht. Es mag sein, daß die Fülle der Gedanken, die auf den Schreibenden eindrang, zu groß war, als daß er sie ganz hätte bewältigen können; er kann es aber auch mit Bedacht darauf angelegt haben, eine logische Beziehung den Leser selbst erkennen zu lassen, damit er das Selbstgefundene desto stärker empfände. So z. B. in dem früher erwähnten Aufsatz von Droysen über Buckles Geschichte der Civilisation (Lesebuch Nr. 17): „Er verfährt um nichts weniger einseitig als diejenigen, — wie streng tadelt er sie! — welche die Geschichte allein aus dem Zweck, wie etwa die Theologie ihn lehrt oder das gläubige Gemüt ihn ahnt, erklären". Gewiß hätte der Verfasser sagen können: „die er doch streng tadelt" oder „obwohl er sie streng tadelt"; aber der innere Widerspruch, den er in Buckles Verfahren aufzeigen will, kommt durch den dazwischen geworfenen Ausruf dem Leser viel deutlicher zum Bewußtsein. Fast noch herausfordernder an einer andern Stelle, wo die naturwissenschaftliche Betrachtungsweise im Unterschiede von der geschichtlichen charakterisiert wird: „Indem sie den Begriff des Fortschritts — Darwins Entwicklungstheorie ist der stärkste Beweis dafür — ihrer Methode nach von sich ausschließt — den Fortschritt nicht in ihrer Erkenntnis, sondern als Moment in dem, was sie erkennen will, — so hat sie weder eine Stelle noch einen Ausdruck für den Zweckbegriff". Wollte man das über Darwin Gesagte in den Gedankengang einordnen, so würde es etwa heißen: „Indem sie den Begriff des Fort-

schrittes ihrer Methode nach von sich ausschließt, eine Behauptung die durch Darwins Theorie nicht widerlegt sondern geradezu bewiesen wird"; aber wie matt wäre das, verglichen mit der zuversichtlichen Kürze der von Droysen gewählten Form! Und sogleich bedient er sich noch einmal desselben äußeren Zeichens, um seinem etwas geringschätzig klingenden Urteil nun doch eine notwendige Einschränkung hinzuzufügen. Die Häufigkeit solcher Einschübe ist bezeichnend für das zornige Pathos des ganzen Aufsatzes. Solche Besonderheiten aber dürfen von Schülern nicht nachgeahmt werden. Ihre nächste Pflicht ist es ja gerade, das innere Verhältnis der Gedanken sich selbst klar zu machen; die Parenthese erweckt immer den Verdacht, daß sie dieser Pflicht nicht genügt haben, für sie also jener andre Fall gelte: daß es ihnen nicht gelungen sei alles was sie sagen wollten selber zu bewältigen. Deshalb würde ich für ihre Aufsätze den Gebrauch eines so bedenklichen Zeichens allgemein untersagen. Wird es im einzelnen Falle einem Gereifteren gar zu schwer, auf eine schöne Wirkung die sich darbot zu verzichten, so mag er es darauf ankommen lassen: er muß dann imstande sein die Ausnahme zu begründen, und mich nachträglich zu überzeugen daß er recht hatte.

Genau dasselbe gilt vom einfachen Gedankenstrich. Inmitten einer Entwicklung den Satz abbrechen, so daß der Leser sich selber denken soll wie es weiter geht, ist ein bequemes Mittel, und eben deshalb zu verwerfen. Wer als Dichter in Roman oder Drama Personen redend einführt, wird unter Umständen hierdurch am wirksamsten, weil am natürlichsten, eine leidenschaftlich gesteigerte oder niedergedrückte Stimmung malen können; in den Aufsatz gehört das nicht. Etwas anders die Pause im Innern des Satzes, durch die eine Erwartung erregt werden soll, ähnlich wie durch das rhetorisch gebrauchte Komma. In dem Kapitel seiner Ästhetik, das vom Genie handelt (Lesebuch Nr. 34), schreibt Jean Paul: „Wer das Genie, das Beste, was die Erde hat, den Wecker der schlafenden Jahrhunderte, in ‚merkliche Stärke der unteren Seelenkräfte' setzt, wie Adelung, und wer, wie dieser

in seinem Buche über den Stil, sich ein Genie auch ohne Verstand denken kann: der denkt sich es eben — ohne Verstand". Die Worte „ohne Verstand" waren zum Objekt bezogen, nun werden sie plötzlich auf das Subjekt angewandt: um diesen Übergang zu finden, muß man sich einen Augenblick besinnen; und dazu fordert ein kurzes Schweigen des Sprechenden, im Gedruckten der Gedankenstrich auf. Aber dergleichen darf in Arbeiten von Schülern höchstens als seltene Freiheit zugelassen werden.

Unter den eigentlichen Zeichen der Gedankengliederung ist das stärkste der Beginn einer neuen Zeile, die eingerückt wird. Ich kannte einen angesehenen Gelehrten, der in dem, was er geschrieben hatte, die Absätze für den Druck von einem Freunde markieren ließ; seine Stärke lag mehr in der Fülle als in der Klarheit seiner Gedanken. Einen Schüler, der ihm geistesverwandt wäre, würde ich mir gern gefallen lassen, aber auch ihn dahin zu führen suchen, daß er selber erkennen könnte, welche Partien zusammenzufassen, wo Einschnitte zu machen sind. Dafür ist es eine ganz praktische Regel, daß nicht nur jedem Hauptteile, sondern auch jeder Unterabteilung, die in der Disposition mit Nummer oder Buchstaben besonders gezählt wird, im Texte der Ausarbeitung ein Absatz entsprechen soll.

Über den syntaktischen Sinn des Punktes ist kein Zweifel. In Bezug auf dieses Zeichen kann ein Fehler nur so gemacht werden, daß man es auch da setzt, wo der sachliche Zusammenhang zwischen zwei grammatisch selbständigen Gedanken die Abschwächung des Punktes zum Semikolon oder auch Kolon fordert. In einem Aufsatz über Klopstock war geschrieben: „Daß das antike Element in seinen Oden eine wichtige Stelle einnimmt, zeigt sich sofort. Der Dichter hat nämlich das Versmaß der Alten in ihnen angewandt. Er war nicht der erste, der das tat". Offenbar gehören die beiden ersten Sätze enger zusammen; deshalb Semikolon! Man könnte auch den Doppelpunkt setzen; dann müßte nur das ohnehin wenig schöne, allzu bedächtige „nämlich" wegfallen: der Gedankengang würde lebhafter bewegt

erscheinen. Dies ist eine Weise der Satzverbindung, die Ranke besonders liebt, und die in der Kraft seines Stiles ein nicht unwesentliches Element ausmacht. Um die Wahl zwischen Kolon und Semikolon handelt es sich auch in folgendem Beispiel, von demselben Verfasser wie das vorher angeführte: „Wie Coriolan dachten Aemilius, Cato, Cincinnatus; es war ihnen ganz selbstverständlich, daß sie alle Kräfte dem Staate weihten; warum sollte man denn das später noch loben?“ Der zweite und dritte Satz enthalten zusammen den Gedanken der Männer, stehen also mit dem ersten nicht auf einer Linie. Das Natürliche ist, hinter „Cincinnatus“ ein Kolon zu setzen, wodurch angedeutet wird: der Inhalt der Gedanken soll jetzt mitgeteilt werden. — Hier erscheint das Kolon dem Semikolon übergeordnet; und das entspricht wohl ihrem allgemeinen Wertverhältnis. Doch kann es auch vorkommen, daß innerhalb eines durch Semikolon abgetrennten Satzes auf eine Folge, eine Begründung, ein Zitat durch ein Kolon hingewiesen wird. Man muß sich dann nur vergewissern, ob der Sachverhalt an sich so deutlich ist, daß der Leser sich nicht erst zu besinnen braucht wie die Zeichen zu einander stehen.

In beiden bisher besprochenen Fällen lag der Fehler darin, daß mehrere Sätze schlicht koordiniert waren, die nach ihrem Gehalt nicht gleichstanden; man mußte zwei zusammenfassen und so dem dritten gegenüber abheben. Dies geschah das eine Mal durch Abschwächung eines Zeichens, das andere Mal durch leise Erhöhung, des Semikolons zum Kolon. Ein stärkerer Eingriff ist die Verwandlung eines Kommas in ein Semikolon, wie im Folgenden: „Die Dragoner (in Wallensteins Lager) gehen ihrem Glücke nach, unter einem Führer der keinen Erfolg hat, unter dem sie also auch nicht plündern dürfen, gefällt es ihnen nicht“. Da ist nicht bloß eine feinere Beziehung der Gedanken unbezeichnet geblieben, sondern das Ganze undeutlich gemacht; man muß zweimal lesen, um es überhaupt zu verstehen, d. h. zu merken daß hinter dem ersten Komma ein neuer Hauptsatz anfängt: an seiner Stelle war also ein Semikolon erfordert. Dieser

Fehler ist nun, meiner Erfahrung nach, besonders häufig. Ich pflege ihn nicht nur im einzelnen zu korrigieren und zu erläutern, sondern auch prinzipiell dadurch zu bekämpfen, daß ich bei passender Gelegenheit den kleinen Dialog von David Friedrich Strauß „Der Papierreisende“ vorlese, natürlich ohne zunächst von der satirischen Absicht darin etwas zu sagen[66]). Der Verfasser läßt den Reisenden erzählen, wie er im Hause eines befreundeten Professors — Eduard Zeller ist gemeint — den Besuch eines Fremden miterlebt habe, der spät abends noch gekommen sei um dem Gelehrten seine Dienste anzubieten: eine lange, hagere Gestalt, in der Mitte wie eingeknickt, mit weitem bis auf die Füße reichendem Mantel. Er habe über den — damals, 1856 — gegenwärtigen Zustand der deutschen Literatur gescholten, der dadurch so schlecht geworden sei, daß man von ihm nichts mehr wissen wolle, und habe im Gegensatz dazu die Zeit Lessings und Lessing selbst, seinen großen Gönner, dessen Liebling er gewesen sei, gepriesen. Erstaunt über ein so hohes Alter des Gastes habe der Professor gefragt, welcher Art denn die Dienste seien, die er Lessing geleistet habe. Darauf die Gegenfrage: „Sie halten doch etwas auf Taille?“ Und, wie das bejaht wurde, weiter: „Nun, Taille muß auch der Stil haben; er kann sie aber nicht haben ohne mich“. Darauf sei eine Schilderung gewisser zur Zeit beliebter Perioden gefolgt — Strauß spielte damit auf eine Schwäche seines Freundes Zeller an —, die in ihrer Unbehilflichkeit von den schlankgebauten, wohlgegliederten Lessings unangenehm abstächen; und endlich habe der wunderliche Fremde sich entdeckt: „Ich bin — —“. Doch jetzt müssen die Zuhörer selber das letzte Wort sagen.

„Gruppieren“ war bisher die Losung; eine andre lautet: „Subordination“. Wie sich ein Beamter nicht leicht einem andern unterordnet, der keinen höheren Rang hat als er selbst, so ist es auch mit unseren Zeichen: in einem Satze, der durch ein Semikolon abgetrennt ist, darf die weitere Teilung nicht wieder durch ein Semikolon gemacht werden. In einer aus-

geführten Disposition zu Schillers Vergleich zwischen Idealisten und Realisten war zu lesen: „Wir können mit der bloßen Vernunft nichts über das äußere Dasein der Dinge sagen; denn dieses ist bedingt; aber wir dürfen auch nicht ein zufälliges Ereignis über das, was wir mit der Vernunft als richtig erkannt haben, entscheiden lassen". Das Semikolon vor „denn" ist an sich berechtigt; hier muß es zum Komma herabgedrückt werden, um sich dem in diesem Falle wichtigeren vor „aber" zu fügen. Wäre auch dem zweiten Satze eine Begründung mit „denn" hinzugefügt, so dürfte auch davor nur ein Komma stehen. Es ließe sich ja dadurch ausweichen, daß man die beiden Hauptgedanken durch einen Punkt schiede; dann dürfte innerhalb eines jeden das Semikolon stehen. Aber damit würde die Zusammenfassung verloren gehen, die unter Umständen sehr wichtig ist. Wenn z. B. mehrere gleichartige Erwägungen, deren jede ebenmäßig durch zwei grammatisch selbständige Sätze ausgedrückt ist, in eine Reihe gestellt sind, um zuletzt ein gemeinsames Resultat zu ergeben, so ist es doch das Natürliche, den abschließenden Gedanken durch ein Kolon vorzubereiten und diesem alles Vorhergehende zu unterwerfen, also die gleichartigen Satzpaare, auch wenn sie etwas größeren Umfang haben, nur durch Semikola zu trennen. Dann darf aber innerhalb eines jeden nicht wieder ein Semikolon stehen, sonst fällt alles auseinander, sondern nur ein Komma.

Setzt man die Betrachtung fort, so kommt man freilich ins Gedränge; unter dem Komma gibt es nichts mehr; hier werden also doch Zeichen verschiedenen Ranges in einer und derselben Gestalt versteckt bleiben. Ganz läßt sich dies in der Tat nicht vermeiden; um so mehr muß man darauf bedacht sein den Übelstand wenigstens zu mildern. Das kann nur dadurch geschehen, daß man Kommata unterster Ordnung so viel als möglich wegläßt, z. B. Relativsätze die geringen Umfang haben äußerlich nicht markiert. Auch in der Aufzählung gleichartiger Begriffe kann das Komma oft ohne jede Störung für den Sinn fortbleiben. Ebenso ist es fast immer entbehrlich vor den ver-

gleichenden „als“ und „wie“, vor „sondern“ und „aber“, wenn durch diese Konjunktionen nicht Sätze angeknüpft werden sondern nur Satzteile. Einer genauen Angabe der einzelnen Möglichkeiten bedarf es weder hier noch im Unterrichte; das Wichtige ist der Grundsatz: mit den Zeichen sparsam umzugehen, damit die welche gesetzt werden um so kräftiger wirken. Ein lehrreiches Beispiel bietet Elster in seiner überhaupt recht nützlichen kleinen Schrift über deutsche Interpunktion[67]). „Männer wie du und ich tun so etwas nicht“, das heißt: „Männer unsrer Art“. Dagegen „Männer, wie du und ich, tun so etwas nicht“ würde bedeuten: „Wer, wie du und ich, ein Mann ist, kann so etwas nicht tun“. Wirkungen wie diese können natürlich nur da gelingen, wo der Autor jeden unnötigen Gebrauch von Interpunktionszeichen zu meiden weiß und seine Leser an solche Sparsamkeit bereits gewöhnt hat. Ein Fall sei noch ausdrücklich erwähnt, in dem, so viel mir bekannt, die Weglassung des Kommas auch sonst gebräuchlich ist. Wenn zwei vollständige Hauptsätze, die dem Sinne nach eng zusammengehören, durch „und“ verbunden sind, so setzt man davor ein Komma. „Ich habe euch gerufen, und ihr seid mir nicht gefolgt“. Treten jedoch zwei solche Sätze in gemeinsame Abhängigkeit, so wird ihre Verbindung fester; das Zeichen zwischen ihnen verschwindet, während sie zusammen vom regierenden Satze durch ein Komma abgetrennt werden: „Erinnere dich, wie ich euch gerufen habe und ihr mir nicht gefolgt seid“.

Ein viel umstrittenes Gebiet sind die Infinitivsätze. Daß die mit „um zu“ oder „ohne zu“ eingeleiteten stärkeres Gewicht haben und mehr den Charakter wirklicher, nur gerade infinitivisch ausgedrückter Nebensätze tragen, liegt auf der Hand; so wird vor ihnen allgemein, und mit Recht, ein Komma gesetzt. Manche wollen es auch vor dem einfachen Infinitiv mit „zu“ als Regel gelten lassen, obwohl dieses Satzglied meist nur kurz ist und einer besonderen Hervorhebung nicht bedarf. Das abtrennende Komma kann geradezu irre führen. Wenn es in einer Rezension heißt: „Auf schwebende Streitfragen

ist überall ausführlich eingegangen; der Verfasser hielt es für seine Pflicht, auch wo es angebracht war, populär zu schreiben" — so wird das Mißverständnis herausgefordert, als habe der Verfasser es für Pflicht gehalten populär zu schreiben, während ihm gerade vorgehalten werden soll daß er sich dieser Pflicht nicht genug bewußt gewesen sei. Ein Primaner, der von den schlimmen Folgen handelt, die im Zeitalter Ludwigs XIV. die Nachahmung französischen Wesens für Deutschland gehabt habe, schreibt: „Diese Nachahmung, welche zu einer wahren Leidenschaft wird, verleitet viele Fürsten, deren Mittel es nicht erlauben, den Luxus mitzumachen, daß sie in schmachvoller Weise ihre Macht mißbrauchen, indem sie ihre eignen Landeskinder für schnödes Geld verkaufen". Bestand der Luxus der Fürsten darin, daß sie ihre Macht dazu mißbrauchten ihre Untertanen zu verkaufen? Nein; das war nur eine weitere Folge. Die Worte gehören so zusammen: „deren Mittel es nicht erlauben den Luxus mitzumachen"; dann darf aber kein Komma dazwischen stehen.

Allerdings kann auch das Umgekehrte vorkommen: daß ein Komma gesetzt werden muß, um Irrtum zu verhüten. „Auch der gewöhnliche Mann lernte feineren Ton und die Kunst zu genießen", aus einer Beschreibung des perikleischen Zeitalters: dieser Satz kann auf den ersten Blick kaum anders als falsch verstanden werden[68]). Indem wir schreiben „die Kunst, zu genießen", bezeichnen wir durch das Komma nicht eine syntaktisch wichtige Stelle sondern eine Pause beim Sprechen, kommen aber eben dadurch der richtigen Auffassung zu Hilfe. Besonders gefährlich ist es, wenn ein adverbieller Ausdruck der Reihenfolge nach zwischen regierendem Verbum und Infinitiv steht und dem Sinne nach zu beiden bezogen werden könnte. Schülern wird man sagen, solche Satzbildungen, die nur durch die Interpunktion deutlich würden, sollten sie vermeiden. Aber auch ein berühmter Philologe, zugleich als Schriftsteller nicht ohne Grund bewundert, schrieb kürzlich in einer Rezension[69]): „Der Verfasser verschmäht es, nach unsrer Weise aus einer gelehrten Staub-

wolke heraus zu den jungen Freunden zu sprechen, denen diese Vorlesungen gewidmet sind. Diese Unmittelbarkeit, die unserer Forschung meist fehlt, macht den Reiz dieser Essays aus". Das Unglück blieb nicht aus. Setzer oder Korrektor wollte klüger sein, verband und trennte so: „der Verfasser verschmäht es nach unserer Weise, aus einer gelehrten Staubwolke heraus zusprechen" — das Gegenteil von dem was gemeint war. — Ein andrer Anstoß zum Irrtum entsteht, wenn der mit „zu" angehängte Infinitiv selbst wieder abhängige Sätze zu tragen hat. „Die folgenden Zeilen haben den Zweck zu erklären, wodurch Wallenstein veranlaßt wurde seinen Verrat auszuführen", das soll heißen: „Die Zeilen haben den Zweck, zu erklären usw." Summum ius, summa iniuria! Der Schreiber dieser Zeilen hat die Regel, daß vor dem Infinitiv mit „zu" kein Komma stehen soll, streng befolgt, und hat damit das Verständnis, dem die syntaktische Interpunktion dienen soll, gehindert; wogegen eine Bezeichnung des Tones, in dem der Satz gesprochen werden müßte, ohne weiteres auch den Sinn deutlich gemacht hätte. Noch schlimmer hier: „Tasso erkennt die freundliche Absicht seines Fürsten ihm Muße zu gewähren, damit er sich ganz der Dichtkunst widmen könne". Ist dies Tassos Absicht beim Verkennen? Vielmehr die des Fürsten, indem er ihm Muße gewährt. Der Satz ist ja, wie mancher der bisher schon angeführten, an sich nicht schön, und würde besser ganz umgeschmolzen; lehrreicher für den Schüler ist es doch, wenn wir das, was er geschrieben hat, so viel als möglich beibehalten und vor seinen Augen zurechtrücken (vgl. Anm. 53a). Im wesentlichen war das, was er verletzt hatte, wieder die Forderung der Subordination. Ein Satzglied, von dem andre mit einem Komma abhängig gemacht sind, müßte selber von Rechts wegen durch ein stärkeres Zeichen als das Komma hervorgehoben werden: wer statt dessen auch das Komma noch wegläßt, stellt alle Ordnung auf den Kopf.

Eine neue und eigentümliche Schwierigkeit erwächst da, wo das regierende Verbum mitten in den Infinitivsatz hineingestellt ist. „Besondre Sorgfalt erklärt er der Übersetzung einzelner

Ausdrücke gewidmet zu haben": so schrieb ich selbst vor längerer Zeit in der Besprechung eines Buches. Beim Korrekturlesen mußte ich mich der Fürsorge des Herausgebers der Zeitschrift erwehren, der im Manuskript hinter „erklärt er" ein Komma eingeschoben hatte, offenbar in der Meinung, ein längerer Infinitivsatz bedürfe solcher Abgrenzung; daß dadurch das Objekt „besondre Sorgfalt" von seinem Verbum „gewidmet zu haben" losgerissen wurde, hatte er nicht bemerkt. In dieselbe Lage können auch andre als Relativsätze kommen, vor allem daß-Sätze. „Ich möchte wissen, wie lange du glaubst, daß die Trauung dauern wird": so übersetzte einer meiner Primaner aus Cicero ad fam. VII 10, wieder nicht nur an sich falsch sondern zu falscher Auffassung verleitend: denn beim ersten Lesen wird jeder zusammen denken „wie lange du glaubst". Ähnlich steht in einem neuerdings viel genannten, wissenschaftlich bedeutenden Schulbuche[70]): „Der Ort, an dem sie erzählen, daß die Götter wohnen". Wer durchaus dem daß-Satze sein Komma nicht vorenthalten will, mag es zweimal setzen; dann ist wenigstens der Zusammenhang nicht zerrissen sondern nur durch einen Einschub unterbrochen: „wie lange, du glaubst, daß die Trennung dauern wird; der Ort, an dem, sie erzählen, daß die Götter wohnen". Doch auch das empfinden wir als störend. Regierendes Verbum und abhängiger Satz sind durch die Stellung des einen im Innern des andern so dicht verbunden, daß sie dem Verstande als Ganzes erscheinen, deshalb auch fürs Auge nicht zerlegt werden dürfen. —

Beispiele waren erforderlich, um daran Vorstellungen und Begriffe zu entwickeln; doch noch aus einem tieferen Grunde. In der Interpunktion gilt mehr als anderwärts das besondere Recht des einzelnen Falles. So gut und nützlich es ist klare Prinzipien zu haben, so führt doch oft deren starre Anwendung gerade zur Verkehrheit. Auch in dem geordneten Gemeinschaftsleben der Menschen kommt es ja vor, daß wir zu der Frage gedrängt werden: „Sind eigentlich die Gesetze um unsertwillen da? oder wir um der Gesetze willen?" Ein schmerzlicher Widerspruch;

doch läßt er sich nicht völlig verhüten. Der Schade, der den einzelnen trifft wenn sein Tun oder Wollen eine in Wahrheit nicht sachgemäße Beurteilung erfährt, ist meistens doch kleiner als der, den die Gesamtheit erleiden würde, wenn man in jedem solchen Falle gleich bereit wäre eine Ausnahme zuzulassen. In der Interpunktion aber ist das ganz unbedenklich. Und so wollen wir für das harmlose Reich, das wir soeben flüchtig durchwandert haben, wirklich die Art Verfassung aufrichten, unter der sich, wo sie dem inneren Zustande der Menschen entsprach, diese immer am wohlsten gefühlt haben: den aufgeklärten Despotismus — anfangs des Lehrers, zuletzt eines jeden für sich der mitarbeitet.

Mit dieser ernst gemeinten Einschränkung darf ich es denn wohl wagen, Interpunktionsregeln in der Gestalt die sich mir in langer Praxis herausgebildet hat mitzuteilen. Entworfen sind sie vor 25 Jahren für meine Schüler in Quarta und Tertia, und aus jener Zeit stammen die meisten der eigentlichen Regeln. Später habe ich sie für Primaner allmählich ergänzt und hier und da verbessert, auch ein paar allgemeine Bemerkungen als Einleitung und Abschluß hinzugefügt. Seit einem Jahrzehnt etwa ist der Wortlaut nicht mehr wesentlich verändert worden.

Interpunktionslehre.

I. Erklärung.

A. Durch die Interpunktion soll das Bild der gesprochenen oder gedachten Rede, das die Schrift gibt, belebt und deutlich gemacht werden.

B. Es gibt zwei Hauptarten von Interpunktion: 1. die rhetorische oder phonetische, 2. die logische oder syntaktische. Das erste Prinzip überwiegt im Englischen und Französischen, das andere im Deutschen. Wir gehen nicht so sehr darauf aus,

die Pausen zu bezeichnen, die beim Sprechen gehört werden würden, als vielmehr die Gliederung des Satzbaus anzudeuten.

C. die Trennungszeichen bilden, nach ihrer Stärke aufsteigend geordnet, diese Reihe: Komma, Semikolon, Kolon, Punkt, Absatz.

II. Regeln.

1. Selbständige Sätze müssen durch Punkte voneinander getrennt werden. Ein Punkt wird also gesetzt, wo ein Hauptsatz mit den ihm zugehörigen Nebensätzen zu Ende ist und ein neuer Hauptsatz mit seinen Nebensätzen anfängt.

2. Wenn zwei selbständige Sätze dem Sinne nach eng zusammengehören, so ist es erlaubt statt des Punktes bloß ein Semikolon zwischen sie zu setzen. Dieser Fall kann eintreten, wenn der zweite der beiden Sätze zum ersten entweder eine Begründung oder eine Folge oder einen Gegensatz oder eine bloße Hinzufügung enthält. Man erkennt dies an den Konjunktionen: denn, nämlich; daher, deshalb; aber, trotzdem, doch, indessen; und, außerdem, dann, ferner, endlich.

3. In einer Gegenüberstellung oder sonst wirksamen Gruppierung von Gedanken die eine ähnliche Form haben kann es vorkommen, daß auch zwischen Sätzen von größerem Umfang ein Semikolon statt des Punktes gesetzt wird. In diesem Falle darf innerhalb jedes einzelnen Satzes nicht wieder ein Semikolon sondern nur ein Komma stehen; denn ein Semikolon kann dem anderen nicht untergeordnet sein.

4. Sätze, die mit der Konjunktion „und“ anfangen, können doch eine Folge oder einen Gegensatz ausdrücken. Wenn ein solcher Satz sehr kurz ist, so ist es gestattet ihn durch ein bloßes Komma vom vorhergehenden Satze zu trennen. Und auch das Komma muß fortfallen, wenn die beiden durch „und“ verbundenen Sätze von einer gemeinsamen Konjunktion regiert werden.

5. Im übrigen dient das Komma dazu die verschiedenen Glieder eines zusammengesetzten Satzes von einander zu trennen. Solche Glieder sind:

a. Nebensätze; wenn diese eingeschoben sind, so müssen sie vor und nach sich ein Komma haben.

b. Infinitivsätze, welche mit „um zu" oder „ohne zu" anfangen. Vor denjenigen, die bloß mit „zu" anfangen, wird nicht interpungiert, wenn sie nicht besonders hervorgehoben werden sollen (z. B. wo sie die Stelle der Apposition zu einem Nomen einnehmen).

c. Die Apposition, wenn sie nachgestellt ist.

d. Alle Satzteile, wenn sie mehr als einmal vertreten sind, entweder im zusammengezogenen Satze oder in der Aufzählung. Wenn zwei derselben durch „und" oder „oder" verbunden sind, so steht kein Komma dazwischen.

6. Ein an sich berechtigtes Komma wird besser weggelassen, wenn der Satz (,) innerhalb dessen es steht (,) selber nur durch Kommata von seiner Umgebung getrennt ist. Denn die Menge der Zeichen wirkt leicht verwirrend statt ordnend.

7. Ein Doppelpunkt steht nur beim Beginn einer zusammenhängenden, in den Text eingelegten (besonders direkten) Rede und manchmal vor oder nach Aufzählungen.

8. Kurze Sätze mit einem Verbum des Sagens oder Denkens, welche in eine direkte Rede eingeschaltet werden, schließt man nur in Kommata ein. Gedankenstriche und Klammern sind zu vermeiden. Sie dienen entweder dem rhetorischen Effekt oder der Bequemlichkeit; der Stil in Schüleraufsätzen aber soll schlicht sein und das Verhältnis der Gedanken nicht erraten lassen, sondern klar zum Ausdruck bringen.

III. Warnung.

A. Weder das phonetische noch das logische Prinzip läßt sich mit völliger Konsequenz durchführen. Jedes von beiden muß gelegentlich durch das andere ergänzt werden, wenn die Deutlichkeit nicht leiden soll.

B. Ein vollkommenes System der Interpunktion ist auch deshalb nicht möglich, weil sich die Verhältnisse, unter denen bei

lebendigem Sprechen und Denken die Glieder ineinander greifen, nicht ein für allemal berechnen oder durch Vorschriften regeln lassen. Ein selbständig denkender Mensch hat meist auch seine individuelle Art der Interpunktion.

C. Alle Regeln über Interpunktion sind nur Mittel zum Zweck; der Zweck ist: Erleichterung des Verständnisses. Daher ist es auch gestattet jede der hier gegebenen Regeln zu verletzen[70a]), wenn im einzelnen Falle nachgewiesen werden kann daß die Deutlichkeit es erforderte.

12*

VII.

Disponieren von Aufsätzen.

Divide et impera.

Die Sprache ist einerseits eine Vielheit von Erscheinungen die gedeutet werden sollen, andrerseits ein System anzuwendender Mittel: so sagte Georg von der Gabelentz. Die drei letzten Kapitel haben dieser doppelten Natur gerecht zu werden gesucht. Sie soll uns auch da vor Augen bleiben, wo es sich nicht um Ausdruck und Satzbau, sondern im großen um die Anordnung dessen was man vortragen will handelt. Das Bequemste wäre ja, an Goethes Wort zu erinnern: „Es trägt Verstand und rechter Sinn Mit wenig Kunst sich selber vor". Aber nicht alle die vielen, die bei uns Deutsch lernen sollen, bringen von Natur so viel Verstand und rechten Sinn mit, daß wir sie sich selbst überlassen dürften. Die Erfahrung lehrt, daß Disponieren eine schwere Kunst ist, in der Achtzehnjährige zur Vollkommenheit zu leiten niemand hoffen kann. Es ist schon viel, wenn wir es dahin bringen, daß sie beim Austritt aus der Schule das bewältigt haben, was diese wie jede Kunst auch an Handwerksmäßigem enthält. Die folgenden Mitteilungen aus der Praxis sollen deshalb vor allem recht elementare Regeln und Ratschläge geben, wie man einem Gegenstande beikommt und ihn seiner Natur gemäß gliedert. Um den Gedanken nicht aufkommen zu lassen, daß damit mehr als das Gröbste geleistet sei, kann der Lehrer ja Justus Mösers geistreichen Brief „Wie man zu einem guten Vortrage seiner Empfindungen gelange" (in meinem Lesebuche Nr. 20) mit den Primanern durchnehmen. Da mögen sie

staunen über das Maß von Sorgfalt und Mühe, dessen selbst ein erfahrener, im Gebiete des schlichten Stils mit Recht bewunderter Schriftsteller jedesmal zu bedürfen glaubt. Überall ist dies ja ein wesentlicher Beitrag zu eigenem Können, daß man sieht wie die Meister es gemacht haben.

Jeder Generation von Schülern, die bei mir durch Prima hindurchgeht, pflege ich mindestens einmal als häuslichen Aufsatz die ausgeführte Disposition einer gedruckten Abhandlung aufzugeben. Die Übung würde zweckmäßigerweise schon in Sekunda beginnen, wie ich selbst als Schüler sie dort kennen gelernt habe; doch läßt sich das nur machen, wenn auch auf dieser Stufe ein Lesebuch deutscher Prosa in Gebrauch ist. „Ausgeführte Disposition“ bedeutet eine doppelte Leistung: einmal eine Übersicht der Teile und Unterteile, in der schematischen Form wie sie für Schulaufsätze üblich ist; sodann eine mehr ins einzelne gehende, in knappen doch ausgearbeiteten Sätzen fortschreitende, im Zusammenhange lesbare Angabe des Gedankenganges. Um dabei die Beziehung zum Original immer gegenwärtig zu haben, werden am Rande des gedruckten Textes die Absätze numeriert; jedem von ihnen muß dann ein ebenso numerierter Absatz des Auszuges entsprechen. Meine Schüler haben mich öfters gefragt, ob sie erst diese Arbeit machen oder erst das Schema der Disposition entwerfen sollten. Beide Wege haben etwas für sich: die Anlage des Ganzen kann man nicht sicher erkennen, ohne den Inhalt im einzelnen zu verstehen; der Sinn des einzelnen aber wird durch seine Stellung im Gesamtplane mitbestimmt. So muß, von welcher Seite man auch anfängt, oft noch herüber und hinüber geblickt und die Möglichkeit wechselseitiger Berichtigung offen gehalten werden.

Daß jede der beiden Aufgaben doch eine gewisse Selbständigkeit hat, zeigt sich in der Verschiedenheit des Gelingens. Der eine ergreift mit schnellem Verstehen die Grundzüge einer Entwickelung, während er über die Einzelheiten flüchtig hingeht; der andere begleitet mit treuer Hingabe jeden Schritt des Autors, vermag aber zu freiem Umblick sich nicht zu erheben. Sorgsam

bringt er alle einzelnen Gedanken ins Kurze und hält sie fest, wird sich aber der Bedeutung, die ihnen im Zusammenhange zukommt, nicht bewußt. Manchmal hat der Autor Beispiele gehäuft, charakteristische Züge ausgemalt, um im Geiste des Lesers einen Gedanken entstehen zu lassen, der unmittelbar nicht ausgesprochen wird; oft ist das Verhältnis der Teile, die Absicht, mit der zu etwas Neuem übergegangen wird, nur im stillen wirksam: der Auszug, der auf die Fülle des Stoffes verzichtet, muß gerade solche versteckten Richtlinien zum Vorschein bringen. Deshalb darf er nicht gar zu treu am ursprünglichen Wortlaut hängen. Dem Anfänger erscheint es wohl als das Bequemste, in der Weise zu exzerpieren, daß er nur auswählt und wegläßt, nicht umformt; aber dann kommt leicht etwas so Verzerrtes heraus, wie die verkleinerte Wiedergabe eines großen Gemäldes sein würde, die man aus lauter in sich unveränderten Nachbildungen kleiner Stücke des Originals zusammengesetzt hätte. Wer eine Vorstellung vom Ganzen geben will, muß es als Ganzes auffassen und in verkleinerter Gestalt neu erschaffen.

All diese Mühe lohnt sich nur an einem Stücke, das durch seinen Inhalt wertvoll und zugleich formell gerundet ist. Das vollkommenste Beispiel bietet wohl ein für allemal Schillers akademische Antrittsrede: „Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?“ Doch auch seine Rezension von Egmont, von Bürgers Gedichten, der Schluß der Abhandlung über naive und sentimentalische Dichtung („Idealist und Realist“) sind geeigneter Stoff: darauf wurde schon bei Besprechung der Lektüre hingewiesen (S. 62f.). Einzelne Kapitel des Laokoon kann man dazu nehmen. Im ganzen ist eben die Auswahl innerhalb der eigentlich klassischen Literatur nicht allzu groß; da mag dann das Deutsche Lesebuch ergänzend eintreten (S. 66). Einen beträchtlichen Teil der in dem meinigen enthaltenen Reden und Aufsätze habe ich im Laufe der Jahre so mit Primanern durchgearbeitet, auch solchen, die im Disponieren der eignen Aufsätze besondre Schwierigkeit fanden, geraten, auf eigene Hand die Übung fortzusetzen. Sie konnten dabei

beobachten, wie für Themen verschiedener Gattung naturgemäß der Plan der Behandlung verschieden ist, eine freie Begriffsentwickelung, wie in Georg Curtius' Festrede über die Pietät (Nr. 38), ganz anders sich gestaltet als die Kritik einer wissenschaftlichen Theorie — Droysen gegen Buckle (Nr. 17) — oder als die Verarbeitung eines an Einzelheiten reichen historischen Stoffes, wovon Roschers Kapitel über die Hauptursachen der Kolonisation (Nr. 6) ein Beispiel bietet.

Eigentlich versteht sich das ja von selbst; aber was versteht sich von selbst für den ungeschickten Anfänger? Wenn Disponieren gelernt werden soll, so muß es auch gelehrt werden. Und dazu gehört, nächst der rückwärts schreitenden Analyse vollendeter Aufsätze, vor allem, daß der Lehrer recht mannigfaltige Themata — solche, die bearbeitet werden sollen, und noch viele andre — in gemeinsamer Arbeit mit den Schülern disponiert, d. h. so weit vorbereitet, daß nun die Ausführung beginnen kann, oder könnte. Ein Hauptirrtum, der bekämpft werden muß, ist der, daß man sogleich mit Einteilen anfangen könne; vorher muß doch etwas da sein, was eingeteilt werden soll, der Stoff. Diesen zusammenzubringen ist also die erste Aufgabe. Wir machen dies so, daß zunächst alles, was uns in bezug auf das Thema einfällt, in kurz andeutenden Worten, jeder Zug in besonderer Zeile, niedergeschrieben wird, von den Schülern und ebenso vom Lehrer; will man das Verfahren recht anschaulich machen, so nimmt man die Tafel zu Hilfe. Bei geschichtlichen und literarischen Gegenständen wird in der Regel ein fester Anhalt für's Suchen gegeben sein, oft eine gedruckte Vorlage, die durchblättert und exzerpiert wird; diese Arbeit läßt sich zu Hause abtun. Sollen allgemeine Gedanken und Begriffe behandelt werden, so muß gemeinsame Besinnung eintreten, die in der Klasse der Lehrer gesprächsweise leitet. Nur nicht allzu planmäßig! sonst ist in einem späteren Fall, wo zu Hause jeder auf sich angewiesen bleibt, doch wieder mancher ratlos. Es schadet ja gar nichts, wenn die Reihenfolge, danach wie uns das einzelne in den Sinn kommt, vorerst etwas bunt gerät. Ein

wenig kann man dem unter Umständen dadurch vorbeugen, daß man ein allezeit bereites Fachwerk im voraus anlegt, in das die Sammlung verteilt werden soll; z. B. bei Vergleichen „Ähnlichkeiten und Unterschiede", bei historischen Fragen der Gegensatz von Krieg und Frieden, äußerer und innerer Politik, materieller und geistiger Kultur. Für Charakteristiken bieten ein bequemes Schema die drei Grundformen der Seelentätigkeit: Denken, Fühlen, Wollen; oder, bei einer Person in der Dichtung, ihre Beziehungen zu den übrigen, zu Freunden und Feinden; oder man fragt: was ist er? was will er? was leistet er? All solche Kategorien geben Antrieb und Stütze für das suchende Gedächtnis; ja sie können im Notfall, in der Bedrängnis eines Klausuraufsatzes, der Ausführung selbst zugrunde gelegt werden. Bei einiger Muße wird man natürlich eine Einteilung verschmähen, die überall — und deshalb nirgends so recht — paßt, und eine solche vorziehen, die aus der Natur des besonderen Gegenstandes heraus entwickelt ist.

Ist das Verzeichnis des Materials, das verarbeitet werden soll, fertig, so gehen wir daran es zu sichten. Beziehungen werden aufgesucht: äußerer oder innerer Zusammenhang, Verwandtschaft, Gegensatz, Steigerung. Zuweilen ist ein einzelner Punkt, so wie er da formuliert wurde, ohne weiteres in einen der andren mit einzubegreifen; oder eine kleine Änderung des Ausdruckes reicht hin, um zwei Punkte zueinander in ein klares Verhältnis zu setzen, das dann wieder für die Ordnung der übrigen anregend wirkt. Allmählich wird so durch Unterordnen und Zusammenfassen die Menge des Stoffes übersichtlicher; man bekommt eine kleinere Zahl von Gruppen, in deren gegenseitiger Abgrenzung sich schon Prinzipien der Disposition ankündigen. Etwa so, wie ich es von einem Aufsatz über „Aias bei Homer und bei Sophokles" zufällig notiert habe: 1. Aias im Kampfe; 2. im Verhältnis zu Teukros; 3. im Verhältnis zu den Göttern; 4. das Selbstgefühl des Aias; 5. der Ehrgeiz des Aias". Der Verfasser hatte nur den Fehler begangen, daß er sich hierbei beruhigte, und dies nun als Grundlage seiner Ausarbeitung be-

nutzen zu können meinte. Vielmehr galt es nun einen klaren Gesichtspunkt zu finden, von dem aus die Teile bestimmt werden könnten, und im Hinblick darauf dann straffer zusammenzufassen: entweder die Beziehungen des Helden zu Göttern und Menschen, weiter zu Freunden und Feinden; oder die Grundeigenschaften, die sich gegen alle äußern, neben der Tapferkeit die Pietät — gegen den Bruder wie gegen die Götter — und den Stolz, aus dem auch die Empfindlichkeit seines Ehrgefühls abzuleiten ist.

So erreichen wir zuletzt die Ansetzung der Hauptteile, mit der, wie schon erwähnt, die Schüler geneigt sind anzufangen. Auch von seiten des Lehrers wäre der Einwand möglich, bei all der umständlichen Arbeit komme doch schließlich nichts anderes heraus, als was man im voraus hätte haben können. — Erstens trifft dies durchaus nicht überall zu, z. B. bei Charakteristik einer Shakespeareschen Figur kaum jemals; dann aber ist dies gerade ein Hauptgewinn, der geerntet werden soll, daß die Schüler gewisse innere Beziehungen, die bei gleichartigen Stoffen immer wiederkehren, selbst herausfinden nnd durch eigne Erfahrung desto gründlicher kennen lernen. So hatte ich einst die Aufgabe gestellt: „Welches Bild von den Athenern gewinnen wir aus den olynthischen Reden des Demosthenes?" Wir gingen die drei Reden, die gelesen waren, der Reihe nach durch, notierten alles was wichtig erschien, und suchten dann in der vorher beschriebenen Weise Einzelheiten zu verbinden, Gruppen zu bilden. Dabei ergaben sich fünf Punkte; geistiges Leben, innere Politik, Finanzwesen, Kriegführung, äußere Politik. Man hätte noch weiter zusammenfassen können; doch der Gedanke, daß ja auch im preußischen Staate das Ministerium des Innern und der Finanzen, des Krieges und der auswärtigen Angelegenheiten getrennt sind, hielt uns davon zurück. So war hier von den Hauptgebieten des öffentlichen Lebens, wie sie in jeder entwickelten Kultur sich sondern werden, eine Anschauung erwachsen, die doch dadurch erhöhten Wert besaß, daß sie von den Schülern mit eignem Nachdenken, aus einem scheinbar fernliegenden Stoff,

erarbeitet war. Ein andermal lautete das Thema: „Welchen Einfluß übt die Natur eines Landes auf die Geschichte seiner Bewohner?“, wobei jedem freigestellt war, ob er die Frage allgemein fassen oder mit Bezug auf ein bestimmtes, von ihm zu wählendes Land beantworten wollte. Einige zogen das erste vor, andere nahmen Deutschland, Italien, Griechenland, Frankreich, England als Gegenstand der Betrachtung. Natürlich sahen die Dispositionen einander ähnlich; aber da ein jeder sich bemüht hatte für sein Land die geeigneten Gesichtspunkte zu finden, so gab es auch lehrreiche Unterschiede, an die dann bei der Rückgabe die Besprechung des Lehrers anknüpfte, um aus den einzelnen Fällen die Grundzüge für eine allgemeine Lösung der Aufgabe herzuleiten.

Der letzte Schritt der Zusammenfassung, der zu einem einheitlichen Plan des Ganzen führen soll, gelingt in der Regel am schwersten. Mischung mehrerer Einteilungsprinzipien, nicht immer so offen wie in dem Beispiele von Aias doch dem schärferen Blick erkennbar, begegnet häufig. So bietet sich leicht ein Anlaß, das Wesen von divisio und partitio einmal im Zusammenhange zu besprechen, oder das was in der Logik darüber durchgenommen ist wieder hervorzuholen. Doch alle theoretische Einsicht hilft nichts, wo nicht Handgriffe gezeigt werden sie praktisch zu verwerten. Einen solchen liefert die Vorschrift, daß die einander koordinierten Teile der Disposition in gleichmäßige sprachliche Form gebracht werden müssen. Läßt man zu, daß der eine Teil durch substantivische Überschrift bezeichnet wird („Hermanns Verhältnis zu seinen Eltern“), der andre durch eine Frage („Womit beschäftigt er sich am liebsten?“), ein dritter durch einen Aussagesatz („Hermann hält an einem einmal gefaßten Beschlusse treu fest“): so bringt die Schiefheit des Ausdruckes unmerklich eine Schiefheit des Gedankens mit sich, oder deckt sie doch zu, während der Zwang überall dieselbe Form herzustellen den Irrtum ans Tageslicht fördert. An sich sind alle drei Arten möglich. Nur sollte man wieder, wie im Zusammenhang einer stilistisch ausgearbeiteten Darstellung, darauf

halten, daß die Frage nur da angewendet wird, wo wirklich etwas zu fragen ist, d. h. wo der Abschnitt eine Untersuchung enthält. Die Form der Überschrift ist bequemer als die des Satzes; doch führt sie leicht dazu, daß bloß ein dürftiges Schema aufgestellt wird, das von Sinn und Inhalt des Ganzen dem Leser keine Vorstellung gibt, also den Verfasser auch nicht nötigt sich selbst im voraus eine ganz klare Vorstellung von dem was er sagen will zu machen. Diese Nötigung bringt der referierende Satz, dem ich deshalb im allgemeinen den Vorzug geben möchte. Nicht eine Satzschlange, die mit Aufbietung aller syntaktischen Hilfsmittel von I A α bis II C β durchgezogen wird, sondern eine Reihe kleiner Sätze, deren jeder den Hauptgedanken eines Absatzes schlecht und recht ausspricht. Nicht übel ist unter Umständen die Verbindung dieser Form mit der substantivischen, in der Weise daß der Gegenstand jedes der Hauptteile durch eine knappe Überschrift, der Inhalt der Unterteile durch Sätze angegeben wird. Im besonderen möchte ich noch empfehlen, daß hinter dem Wort „Abhandlung" — das, dem alten tractatio entsprechend, den Rumpf des Aufsatzes treffender benennt als „Ausführung" oder gar, wovon es doch immer mehrere gibt, „Hauptteil" — nicht sogleich die Spaltung mit I oder A beginne, sondern erst ein Ganzes hingestellt werde, das gespalten werden kann. Natürlich dürfen die Schüler da nicht schreiben: „Wir gliedern den Stoff in drei Teile"; das hieße die Forderung umgehen. Aber z. B. (bei dem vorher erwähnten Thema aus Demosthenes): „Wir ordnen die Züge nach den verschiedenen Gebieten des öffentlichen Lebens"; oder (bei Erläuterung einer schwierigen Sentenz): „Wir suchen schrittweise in das Verständnis des Satzes einzudringen"; oder: „Ob der Satz richtig ist, wird sich ergeben, wenn seine Bedeutung festgestellt ist"; oder: „Die Betrachtung schreitet vom Äußeren zum Inneren vor", oder „vom Besonderen zum Allgemeinen"; oder (bei einer Charakteristik): „Den Zügen von Schwäche stehen Elemente der Kraft gegenüber". In all solchen Fällen dient der Satz hinter „Abhandlung" nicht bloß dazu, eine Lücke fürs Auge auszufüllen,

sondern er gibt den Grundgedanken der ganzen Anlage kurz an; das ist für den Leser ebenso nützlich wie für den Verfasser.

Ein Beispiel von fünf Hauptteilen kam uns schon vor: ist so etwas denn gestattet? Muß nicht jeder gute Aufsatz auf einer Zweiteilung beruhen, die dann durch die unteren Stufen ebenso fortgeführt wird? Darüber habe ich mit einem sonst gleichgesinnten Freunde manchen Spaziergang hindurch gestritten, und bin nicht überzeugt worden. Dichotomie leistet vortreffliche Dienste, um sich in einen Stoff einzubohren. Gegensätze wie zwischen Vergangenheit und Zukunft, Körper und Geist, Tun und Leiden, guten und schlimmen Wirkungen, äußeren und inneren Gründen, ursprünglicher und abgeleiteter Bedeutung u. a. m. helfen dazu, daß man von vornherein mit bestimmten Fragen an einen Gegenstand herantreten, ihn probeweise in eine gewollte Beleuchtung rücken kann, in der er vielleicht etwas von seiner Natur offenbart. Dieser Vorteil wurde schon berührt, als von dem Fachwerk für Stoffsammlung die Rede war. Die Zweiteilung wird sich besonders bei begrifflichen Themen bewähren, und läßt sich natürlich auch für die Unterabteilungen durchführen. Aber was ein gutes heuristisches Prinzip ist, gibt nicht sofort auch den besten Plan für die Darstellung des damit Gefundenen. Darüber zu entscheiden soll man sich in jedem einzelnen Falle vorbehalten. Die Gegensätze müßten, um jedesmal eine erschöpfende Teilung zu geben, kontradiktorisch sein; daraus folgt, daß die durch sie geschaffenen Teile meist sehr ungleichen Umfang haben würden. Das ist ja noch nicht der schlimmste Fehler, doch ein Fehler. Wenn zwischen den Gliedern der Größe nach ein augenfälliges Mißverhältnis besteht, so ist das Mißtrauen gerechtfertigt, die Gliederung sei keine natürliche. Und fast immer wird der äußeren Schiefheit auch eine innere Schwäche entsprechen, vielmehr eine Gewaltsamkeit, womit eine durch den Stoff gebotene andere Gruppierung verkannt und durch die Stufen eines dichotomischen Aufbaues zerschnitten ist. Man darf nicht verlangen, daß alle Dispositionen von einer Art seien. Wenn ich einen schwierigen Begriff zu entwickeln suche — wie

in dem klassischen Beispiele von Laas: „Was ist ein Vorurteil?“ —, so ordnen sich die Schritte des Gedankenganges überhaupt nicht zum System zusammen, und können doch vollkommen planmäßig und folgerichtig einer an den andern anschließen. In bezug auf die Zahl der Hauptteile läßt sich in solchem Falle keinerlei Verpflichtung im voraus übernehmen. Recht oft ist gerade auch bei abstrakten Gegenständen eine Dreiteilung das Gegebene. Einen Aufsatz über „Stolz und Eitelkeit“ legten die Schüler ungezwungen so an, daß zuerst von dem Ursprung der Gesinnung, aus dem Bewußtsein von Vorzügen, dann von ihrer Äußerung im Verhalten gegen andere, endlich von den Werturteilen der Menschen über sie gehandelt wurde. Indem ich die alten Aufzeichnungen durchblättre, finde ich einen ganz ähnlichen Plan für „Talent und Genie“ notiert: Wie entwickeln sich beide? Wie und was schaffen sie? Welche Folgen haben sie für den der sie besitzt wie für seine Mitmenschen? Die leichte Verwendbarkeit der Dreizahl beruht zum guten Teil auf der natürlichen Tatsache, daß jeder Zeitverlauf die Aufmerksamkeit nach drei Richtungen lenkt: der ältere von Schillers Sprüchen des Konfuzius enthält den Grundgedanken der überall wiederkehrt.

Die beiden zuletzt besprochenen Themen geben noch zu einer anderen, wichtigeren Beobachtung Anlaß. Wenn ich ein Paar von Begriffen nach drei Gesichtspunkten betrachte, so kann ich entweder dreimal die beiden Begriffe, einen nach dem andern, ins Auge fassen, oder erst den einen Begriff von drei Seiten beleuchten und dann ebenso den andern. Auf die eine Weise habe ich drei Hauptteile mit je zwei Unterabteilungen, auf die andre zwei Hauptteile, deren jeder sich dreifach gliedert. Dieselbe doppelte Möglichkeit gilt natürlich für konkrete Gegenstände, für Sachen oder Personen, die einander gegenübergestellt werden. Die Wahl zwischen beiden Wegen ist entscheidend für die Anlage jeder Vergleichung, dabei das Verhältnis ein so durchsichtiges, daß man gut tut es schon recht früh den Schülern zur Anschauung zu bringen.

„Die Hauptvertreter der drei Kantone in Schillers Tell“ ist ein Thema, das in Untersekunda mit Erfolg bearbeitet werden kann. Wir leiten dazu an mit den Fragen: wer sind sie? was wollen sie? was leisten sie? Die Namen Walter Fürst, Stauffacher, Melchthal werden untereinander an die Tafel geschrieben; hinter einen jeden die drei Fragen, diesmal natürlich im Singular und ausgeschrieben. Ziehe ich nun zwischen den Namen horizontale Linien, so habe ich die Hauptteile nach den Personen zusammengefaßt, die Gesichtspunkte bilden die innere Gliederung; ziehe ich zwischen den Fragen senkrechte Striche, so wird jeder Hauptteil durch einen Gesichtspunkt bestimmt, die Personen sind untergeordnet. Eins ist an sich so gut möglich wie das andre: welches werde ich wählen?

Bei der Haupteinteilung nach den Gesichtspunkten kommt die Vergleichung leichter zu ihrem Rechte, während das, was von einer jeden Person gesagt wird, auf drei Stellen verteilt ist, so daß der Leser schon gut aufmerken und in Gedanken zusammenfassen muß, um greifbare Bilder zu bekommen. Auf die andere Art sind diese unmittelbar gegeben; dafür tritt die Vergleichung zurück. Sie wird ausgesprochenermaßen vielleicht überhaupt nicht angestellt, sondern nur angedeutet oder im Geiste des Lesers angeregt, indem der Verfasser die drei Männer mit bewußtem Parallelismus behandelt. Was hier vorzuziehen sei, kann danach nicht zweifelhaft bleiben: die gerundete Anschauung von lebendigen, herzhaften Menschen ist mehr wert als die Schärfe der Vergleichung. Andrerseits sind die Beziehungen zwischen dem Lebensalter (Greis, Mann, Jüngling) und den danach bestimmten Plänen und Taten so natürlich und klar, daß der Verfasser es schon recht ungeschickt anfangen müßte, um den Eindruck der gleichmäßig durchgeführten Abstufung zu verwischen. Aber das gilt nicht ebenso für jeden Fall, in dem sich zwei Einteilungsprinzipien kreuzen. Wenn in Obersekunda Wallenstein gelesen ist, so kann man hier, sonst in Prima, ein ähnliches Thema dagegenstellen: „Die Frauen im Tell und im Wallenstein“. Hedwig und die Herzogin, Bertha und des Friedländers Tochter, Gertrud

Stauffacher und die Gräfin Terzky sind gegebene Paare. In beiden Dramen hat der Dichter die Gestalt des Haupthelden durch eine schwachmütige Gefährtin desto kräftiger hervorgehoben, dagegen der Gattin eines in zweiter Linie mitwirkenden Mannes heldenhaften Charakter und eine treibende, führende Rolle zuerteilt. Die Individuen, deren Eigenschaften zusammengefaßt werden könnten, sind diesmal die beiden Dramen; doch wer wird erwarten, daß von denen in diesem Aufsatz ein abgeschlossenes Bild gegeben werden solle? Zur Vergleichung stehen die drei Paare von Charakteren da: deren Verwandtschaft deutlich zu machen ist die eigentliche Aufgabe. Also bilden wir diesmal die Hauptteile nicht nach den Individuen sondern nach den Vergleichungspunkten.

Das Verhältnis von zwei sich kreuzenden Gruppierungen ist aber keineswegs auf die Arbeit an deutschen Aufsätzen beschränkt; es herrscht im großen, in der Wissenschaft. Die Aufgabe der klassischen Philologie ist es, das griechisch-römische Altertum in seiner Gesamtheit zu erforschen und darzustellen. Sie umfaßt alle Lebensäußerungen jener beiden eng verbundenen Völker in Sprache, Literatur, Kunst, Sitte, Recht, Glauben. Durch diese Gebiete werden ebenso viele Disziplinen der Gesamtwissenschaft bestimmt, die in fortgesetzter Arbeitsteilung eine gewisse Selbständigkeit erlangt haben, doch untereinander in ununterbrochener Wechselwirkung stehen, nicht anders als die verschiedenen Seiten des Volkslebens, denen sie entsprechen. Literatur kann man nicht erforschen, ohne die Sprache zu verstehen, Erscheinungen der Kunst nicht beurteilen, ohne auf Literatur Sitte Glauben Bezug zu nehmen; Religion ist ein Ausdruck der gesamten Weltanschauung eines Volkes, sie verteilt die Wurzeln die ihr Nahrung zuführen durch alle Gebiete des Lebens. Doch jedes von diesen steht noch nach anderer Seite in einem natürlichen Zusammenhang: es fordert zur Vergleichung mit den entsprechenden Erscheinungen verwandter oder auch ganz fern stehender Völker auf und wird durch solche Zusammenfassung dem Verständnis tiefer erschlossen. Vergleichende Sprachforschung, allgemeine Kunst-

geschichte, vergleichende Rechtskunde, vergleichende Religionswissenschaft, sind längst gegründet und zu mächtigen Reichen gelehrter Arbeit geworden. Offenbar entspricht die verbindende Betrachtung aller Schöpfungen eines und desselben Volkes unsrer Einteilung nach den Individuen, die sachliche Zusammenstellung dem Gruppieren des Stoffes nach Gesichtspunkten. In der Wissenschaft erwächst daraus, daß zwei Blickrichtungen sich kreuzen, unschätzbarer Gewinn: jeder Gegenstand wird völliger erfaßt, das Urteil des Forschers vor Befangenheit und Einseitigkeit bewahrt. In seiner schon früher (S. 91) erwähnten Leipziger Antrittsrede hat Georg Curtius dieses Verhältnis dargelegt und die fruchtbaren Beziehungen geschildert, die sich daraus für Philologie und Sprachwissenschaft ergeben. Die Sache ist so wichtig und dabei der Grundgedanke so einfach, daß er unbedingt zu denen gehört, die wir Primanern ins freie Studienleben mitgeben sollen. Wer dazu jene akademische Rede (in meinem Lesebuche Nr. 18) nicht benutzen will oder kann, wird gern einmal von der Besprechung einer Aufsatz-Disposition so weit abschweifen, wie hier geschehen ist.

Doch kehren wir zur gegenwärtigen Aufgabe zurück und wenden die neu erworbene Anschauung auf die beiden einander ähnlichen Fälle an, von denen wir ausgingen. Welche Reihenfolge werden wir für eine Besprechung von Stolz und Eitelkeit, Talent und Genie vorziehen? Ich meine, hier müssen die Gesichtspunkte übergeordnet werden; denn erst durch sie und die nach ihnen sich richtende Vergleichung wird überhaupt das Nachdenken so aufgestachelt, daß es jedem einzelnen der betrachteten Gegenstände seine Eigenschaften abgewinnen kann. Andrerseits sind diese Gegenstände abstrakte Begriffe, nicht Persönlichkeiten von denen ein greifbares Bild zu geben unternommen werden könnte. Doch auch wo dies an sich möglich wäre, ist es nicht immer das Richtige. „Wallenstein und Octavio, zwei Verräter“: ein verständliches Thema. Die Aufgabe kann diesmal nicht sein, die beiden Charaktere zu schildern, die vielmehr als bekannt vorausgesetzt sind; nur ein Zug ihres Wesens soll be-

trachtet und dabei die Frage erwogen werden, auf welcher Seite die Schuld schwerer, für wen von beiden ein größeres Maß von Sympathie möglich sei. Das kann nur gelingen, wenn wir in jeder einzelnen Beziehung beide unmittelbar einander gegenüberstellen. Auch ein historischer Vergleich wie etwa der zwischen Cäsar und Napoleon würde wohl besser diesen Weg einschlagen, also die Haupteinteilung nach den Gesichtspunkten machen; auf die andre Art würde gar zu leicht eine bloße Erzählung von zwei bekannten Lebensläufen herauskommen, wobei der Parallelismus doch nicht groß genug wäre um den Leser zu durchgängiger Vergleichung zu nötigen. Dagegen z. B. Antinoos und Eurymachos, die Führer der Freier in der Odyssee, gehören nicht so sehr zu dem was allgemein gewußt wird, daß es überflüssig wäre Tatsächliches über sie mitzuteilen. Wollte man statt dessen die Vergleichungspunkte in den Vordergrund stellen, also immer wieder vom einen zum andern hinübergreifen, so wäre zu fürchten, daß der Leser verwirrt würde und manchmal gar nicht wüßte, von welchem gerade die Rede ist. Auch wo die verglichenen Individuen nicht Menschen sind, hat jeder Fall seine besonderen Verhältnisse und muß für sich beurteilt werden. „Goethes Iphigenie und Sophokles' Philoktet": das gibt eine ertragreiche Arbeit, wenn man die psychologische Entwicklung des jungen Helden (Neoptolemos) und der Priesterin so führt, daß das Übereinstimmende zutage tritt. Zu dem Zwecke empfiehlt es sich aber dringend, jede Entwickelung in geschlossenem Verlaufe zu geben, nicht die eine immer durch Bezugnahme auf die andre zu unterbrechen; ohnehin sind im einzelnen die Voraussetzungen auf beiden Seiten viel zu verschieden, als daß sie punktweise mit Nutzen verglichen werden könnten. Dagegen z. B. „Goethes Iphigenie und die des Euripides" ist etwas ganz andres. Der äußere Hergang in beiden Dramen ist im wesentlichen derselbe; das Interesse der Betrachtung liegt in der Frage, wie auf jeder Stufe der Handlung der eine Dichter und wie der andre einen Knoten geschürzt oder gelöst hat: hier müssen wieder die Gesichtspunkte vorherrschen, so daß die Vergleichung Zug für Zug erledigt wird.

Beispiele der Kreuzung zweier Einteilungsprinzipien werden im Unterricht überall zahlreich vorkommen. Sie gewähren den großen Vorteil, daß man den Schülern gewisse Grundformen geläufig und Merkmale für die Wahl zwischen ihnen deutlich machen, und doch die Frage, wie nun im bestimmten Falle zu verfahren sei, ihrer selbständigen Entscheidung überlassen kann. Wobei immer auch die Möglichkeit offen bleibt, daß eine an sich oder nach dem Urteile des Lehrers minder zweckmäßige Anlage des Aufsatzes durch um so bessere, die selbstgeschaffenen Schwierigkeiten überwindende Ausführung nachträglich gerechtfertigt werde.

Von schlichterer Art und doch nicht zu verachten ist eine weitere Regel, zu der einfache Besinnung führt. Ob Individuen oder Gesichtspunkte übergeordnet werden, auf beide Weisen erhält man zwei oder mehre Hauptteile mit genau sich entsprechenden Unterabteilungen; da ist es das Gegebene, die Unterabteilungen jedesmal wieder in derselben Reihe aufeinander folgen zu lassen. Jeden der drei Schweizer Männer begleiten wir von der Herkunft durch Lebenserfahrungen zu Plänen und Taten. Für die beiden Freier liegt es nahe ihr Verhältnis zu den Genossen, zur Dienerschaft, zur Königsfamilie als äußeren Anhalt für die Charakteristik zu benutzen: geschieht das, so wird man diese drei Teile nicht beim einen so ordnen beim andern anders. Wenn die deutsche Iphigenie mit der Tragödie des Euripides verglichen wird, so fügt es sich von selbst, daß mit Bezug auf jeden einzelnen Punkt von der alten Dichtung ausgegangen, und dann gezeigt wird wie Goethe sich zu seinem Vorgänger gestellt hat. Für die Betrachtung von Talent und Genie hatten wir uns drei Gesichtspunkte gedacht; man könnte vielleicht andre finden: aber darüber dürfte kein Zweifel sein, daß jedesmal mit dem Geringeren begonnen und das Größere dagegen abgehoben wird.

Dies scheint natürlich und unbestritten; und doch sollen wir uns einer selbstgefundenen Regel nicht gefangen geben. Durch eine gerechtfertigte Ausnahme würde sie nur bestätigt werden. Vor Jahren ließ ich in Unterprima das Thema bearbeiten: „Wie hat auf die Geschichte der Griechen und Römer die Lage

und Beschaffenheit ihrer Wohnsitze bestimmend eingewirkt?" und besprach die Disposition ziemlich genau, weil es der erste Aufsatz dieser Art war den die Schüler bei mir machten. Wir richteten unser Augenmerk bei beiden Völkern auf dieselben Punkte, ordneten diese aber nicht ganz gleich. Für Griechenland war das erste was in die Augen fiel die Durchdringung von Land und Wasser, die zu kühner Seefahrt (1) hinauslockte und die Gründung von Kolonien förderte. Die Lage zwischen Italien und Vorderasien (2), denen sehr verschiedenartige Küsten zugekehrt sind, veranlaßte einen vorzugsweise regen Verkehr mit dem Osten. Die innere Beschaffenheit des Heimatlandes (3) war schuld an der politischen Zerklüftung. Doch eben diese Landesnatur, verbunden mit dem heiteren Klima, begünstigte das geistige Leben (4) und brachte Kunst und Wissenschaft zu hoher Blüte. Für die Geistesart (4) der Römer war es zugleich bezeichnend und bestimmend, daß der Staat durch eine gewollte Vereinigung aus drei benachbarten Stämmen gebildet wurde. Die Stelle an der dies geschah war mit Rücksicht auf die Seefahrt (1) gewählt und erwies sich wirklich ihr günstig. Wichtiger war zunächst die zentrale Lage der Stadt inmitten ihres großen Mutterlandes, das von ihr aus politisch geeinigt wurde (3). Eine ähnlich zentrale Lage hatte Italien im Bereiche des Mittelmeeres (2): so entstand die römische Weltherrschaft. Mit einigem Druck wäre es ja möglich gewesen die Entsprechung auch in der Reihenfolge streng durchzuführen; doch schien es natürlich, bei den Griechen die Beziehungen zur See, bei den Römern das so zu sagen geographisch begründete Staatsbewußtsein voranzustellen, und bei jedem Volke mit dem zu schließen worin es sein Höchstes geschaffen hat.

Solche Abweichung ist gestattet, sobald sie mit Bewußtsein und um eines bestimmten Zweckes willen geschieht. Und das ist nun wieder eine allgemeine Forderung: die Reihenfolge der Teile muß im großen wie im kleinen vorher überlegt sein, ehe die Ausarbeitung beginnt. So lange man in Untersekunda Hermann und Dorothea liest, was zurzeit wohl noch herrschender

Brauch ist, wird man dort auch Aufsätze darüber machen lassen; ein beliebtes und für diese Stufe nicht zu schwieriges Thema ist: „'Anteil' im ersten Gesange von Hermann und Dorothea". Wirt und Wirtin, Pfarrer und Apotheker sind zu besprechen; in welcher Reihenfolge, das wird der Lehrer mit der Klasse im voraus erwägen. Natürliches Gefühl verbietet, mit dem Apotheker, der am wenigsten innerlich berührt ist, zu schließen; an diesen Platz gehört der Pfarrer: und nun werden auch Wirt und Wirtin so eingefügt, daß sich eine fortlaufende Steigerung ergibt. Solche Anordnung ist immer die beste, weil dadurch das Interesse des Lesers bis zuletzt rege erhalten wird. Im Prinzip sieht das jeder ein; und doch habe ich es noch von Abiturienten erlebt, daß sie in einem nach Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten durchgeführten Vergleich zwischen „Sokrates und Antigone" die Ähnlichkeiten voranstellten, wodurch aller Eindruck zerstört wurde. Die umgekehrte Reihenfolge hätte einen Übergang vom Selbstverständlichen zum Überraschenden, vom Äußeren zum Inneren, vom minder Wichtigen zum Bedeutenderen ergeben. Welches Element geeignet ist die Steigerung hervorzubringen, hängt ganz von den Umständen ab; das Allgemeine kann sie zum Besonderen enthalten, doch auch umgekehrt das Besondere stärker wirken als das Allgemeine. Vom Guten zum Bessern geht es aufwärts; ist das Bessere aber im Grunde nur ein minder Schlechtes, so wird man es lieber voranstellen und mit dem noch Schlechteren schließen. Von diesem scheinbar künstlich konstruierten Falle haben wir ein Beispiel schon berührt.

Das Thema über Wallenstein und Octavio lief darauf hinaus, daß wir entscheiden sollten, für welchen von beiden wir stärkere Teilnahme empfänden. Verräter sind sie beide; es könnte also nur sein, daß wir bei dem einen mehr mildernde Umstände gelten lassen als bei dem andern. Wir würden etwa zuerst feststellen was den einen was den andren zum Verrat getrieben hat, dann die Mittel vergleichen deren sich ein jeder zur Erreichung seines Zieles bediente, endlich zusehen welcher Art das Treuverhältnis war das dadurch gebrochen wurde; und dabei

könnten wir, sei es durchweg oder doch im letzten der drei Teile, mit dem Schlimmeren beginnen, und ihm dann den gegenüberstellen der eher entschuldigt werden könne. Aber ist das eine rechte Steigerung? Viel wirksamer doch: wir suchen den einen dadurch zu entlasten, daß wir zeigen der andere sei noch ärger; das gibt einen kräftigen Abschluß. Danach, ob wir Wallenstein oder Octavio schärfer verurteilen, muß sich nun aber auch die Reihenfolge jener drei Fragen richten. An Octavio ist es das Schwärzeste, daß er den Freund, der ihm rückhaltlos vertraute, betrog; der stärkste Vorwurf gegen Wallenstein liegt darin, daß er all das Böse nur tat, um seinen maßlosen Ehrgeiz zu befriedigen. Wer Octavio für den Schlimmeren hält, wird mit dem schließen, was seine größte Schuld ausmacht; wer den Herzog entschiedener verurteilt, wird zuletzt erst die Frage aufwerfen: was trieb die beiden Männer zum Verrat? Wieder bleibt den Schülern im Urteil die Freiheit gewahrt; darin, wie sie die mit eigenem Urteil gebildete Ansicht darstellen, müssen sie sich nach Grundsätzen richten die allgemein gelten.

Nicht jedes Thema gibt Gelegenheit zu einer Steigerung; da ist dann, um die Reihenfolge der Teile zu bestimmen, ein gutes Mittel, daß man voraus überlegt, wie sich aus einem in den andern hinübergelangen läßt. Am leichtesten geht das, wenn die Teile in dem natürlichen Verhältnis von Ursache und Wirkung, Voraussetzung und Folge stehen. Die Frage „In welchen verschiedenen Bedeutungen wird im Deutschen das Wort 'Volk' gebraucht?“ habe ich zweimal behandeln lassen. Wir sammelten Beispiele der mannigfaltigen Anwendung, faßten, was nahe verwandt schien, zusammen und gewannen vier Gruppen, die sich zu einer Stufenfolge ordnen ließen. Den Ausgangspunkt bildete die allgemeinste Bedeutung, einer Menge die durch irgend etwas Gleichartiges zusammengehalten wird („ein Volk Rebhühner, Schiffsvolk, junges Volk“). Das Verbindende kann die Blutsverwandtschaft sein; dann ist „Volk“ so viel wie gens. Eine solche bedarf, um sich gegen andere zu behaupten, der politischen Organisation: die gens wird zum populus. Im

Staatswesen ist eine Wechselbeziehung zwischen Regierenden und Regierten gegeben, die bald als Gegensatz empfunden wird: das Wort „Volk" bezeichnet jetzt die nicht bevorzugten Klassen, entweder im üblen Sinne als ungebildet, roh, oder in gutem Sinne als unverbildet, natürlich. An sich wäre es auch möglich, mit der Bedeutung gens anzufangen und die bloße Bezeichnung der Menge als letzte Verallgemeinerung hinzustellen. Tut das ein Schüler, so verdient er gewiß keinen Tadel; nur wird man ihm sagen, daß der tatsächliche Verlauf anders gewesen ist. Hier galt es, eine Entwicklung die sich wirklich vollzogen hat aufzufinden; das Suchen nach den „Übergängen" führte unmittelbar ins Verständnis der Sache hinein. Auch wo die Teile des Stoffes von Natur mehr nebeneinander stehen, hilft solches Suchen doch, innere Beziehungen zu entdecken. Bei dem früher erwähnten Thema, welchen Zustand des athenischen Volkes Demosthenes voraussetze, meine ich dies erlebt zu haben. Von ähnlicher Art war ein andres: „Welches Bild von der Person des Feldherrn gewinnen wir aus Wallensteins Lager?" Die Arbeiten waren, wie gewöhnlich, recht verschieden ausgefallen; bei der Rückgabe wurde die Frage der Anordnung im Zusammenhange besprochen, mit Verwertung dessen was diesem oder jenem besonders gut gelungen war. Wir hatten im ganzen fünf Punkte: Wallenstein in seinem Verhältnis zum Kaiser, zur Kirche, sein Verkehr mit den Soldaten, sein Privatleben, seine Verbindung mit übernatürlichen Mächten. Wie nun ordnen? Die 120 Möglichkeiten, die es rechnungsmäßig gibt, konnten nicht alle in Betracht gezogen werden. Wir überlegten, wie es wohl am besten anginge die Teile durch geschickte Vermittelung aneinander zu schließen. Das Heer könnte dem Feldherrn, zumal einem solchen wie Wallenstein, als erweiterte Familie gelten; aber er trat damit in den Dienst des Staates. Gehorchen wurde ihm nicht ebenso leicht wie befehlen. Was ihn seinem kaiserlichen Herrn mehr und mehr entfremdete, war sein Widerstreben gegen den Einfluß der Kirche, der am Hofe mächtig war. Die Kirche freilich hatte Ursache den Herzog zu bekämpfen; denn er verachtete sie und ihre Lehre,

weil er mit dem Teufel im Bunde stand. So hatten wir uns an einem scheinbar äußerlichen Anhalt zu einer wie von Natur gegebenen Ordnung hingetastet. Wer eine kleinere Zahl der Hauptteile vorzöge, brauchte nur innerhalb unserer Reihenfolge weiter zusammenzufassen: Wallenstein als Mensch, als Staatsdiener, als Christ.

Den Schülern machen die Übergänge viel zu schaffen; doch sehen sie darin gern einen bloßen Schmuck, den anzubringen leider vorgeschrieben sei. Diese Auffassung muß gründlich ausgerottet werden. Die Übergänge sind das, was den ganzen Gedankengang zusammenhält; wie ein Gelenk zwei Knochen zugleich scheidet und verbindet, so stehen sie zwischen zwei Teilen des Aufsatzes. Allerdings wird solchem Anspruch nicht immer genügt. Es kommt vor, daß der Verfasser zufrieden ist, irgend eine äußerliche Beziehung, die vielleicht durch die letzten Worte eines Absatzes geboten wurde, zu ergreifen und an sie ein lockeres Band anzuknüpfen, das er dann zum Folgenden hinüberschlingt. In Tischreden sind solche Kunstgriffe mit Recht beliebt. Da ist es gar nicht die Absicht der Gäste, einer Abhandlung zuzuhören; sie wollen unterhalten sein, folgen willig einer heiteren Führung, und sind behaglich überrascht, wenn sie, unmerklich geleitet, auf einmal in einem ganz anderen Vorstellungskreise sich befinden als noch kurz vorher. In Schulaufsätzen aber, der Vorübung auf ernste wissenschaftliche Arbeit, sind Toastübergänge nicht am Platze. Hier sollen solche Bindeglieder des Gedankens gesucht werden, die, ohne sich vorzudrängen, das innere Verhältnis der aneinandergrenzenden Teile zum Ausdruck bringen: sei es Gegensatz, oder Grund und Folge, oder Tatsache und Erklärung, oder Behauptung und Beweis.

Überraschende Wendungen sind auch auf diese Art möglich. Goethes Ausspruch: „Das Beste, was wir von der Geschichte haben, ist der Enthusiasmus, den sie erregt,“ sei in einem ersten Teile so behandelt, wie er wohl meistens verstanden wird, als Zeugnis für die Pflicht der Geschichtschreibung — und vollends des Geschichtsunterrichts — Begeisterung zu erzeugen. Wie

zum Abschluß könnte die Frage gestellt werden, ob Goethe selber die Geschichte so auf sich habe wirken lassen: sie müßte verneint werden. Und daraus würde sich die Nötigung ergeben, in einem zweiten Teile noch einmal, jetzt mit Bezugnahme auf andere Äußerungen Göthes, zu prüfen, was denn der eigentliche Sinn der Worte sei. Goethe hat nicht sagen wollen: „das Beste von vielem Guten", sondern: „immerhin noch das Beste". — Umgekehrt kann es vorkommen, daß ein geflügeltes Wort in einem Aufsatze zunächst so erklärt wird, wie es in dem Zusammenhang dem es entstammt gemeint ist, dann in dem Sinne, für den es zitiert zu werden pflegt. Da wäre es doch ungeschickt den doppelten Gesichtspunkt schon in der Einleitung anzukündigen; der zweite soll sich nachher wie von selber ergeben, wie etwas Neues, das auch der Verfasser erst auf dem Wege des Nachdenkens findet. In der Disposition steht ja alles; aber die ist eine schulmäßige Beigabe. Die Jungen sollen lernen, so zu schreiben wie sie es später im Leben brauchen können.

Dazu gehört überall, daß man einen Gedanken, der an einem späteren Platz gute Wirkung tun kann, nicht unbesonnen vorwegnehme; denn dadurch geht dem Leser die Freude verloren, zu einer Erkenntnis sich führen zu lassen. „Wird unser Interesse für Don Carlos durch das Auftreten des Marquis Posa verstärkt oder verringert?" — die Frage wurde von meinen Primanern verschieden beantwortet. Die meisten meinten: „zwar in einigen Punkten verstärkt, doch im wesentlichen verringert"; einer schied ganz gut: „das Interesse für den Prinzen wird verstärkt durch des Marquis Posa Anteil an der Handlung, beeinträchtigt durch seine Persönlichkeit". Für die Bearbeitung dieses Themas gab es einen guten Schluß: Schillers eignes Bekenntnis, daß im Laufe der Jahre, in denen er mit dem Drama beschäftigt war, sein Interesse sich mehr und mehr von dem jugendlichen Prinzen ab und dem gereifteren Helden zugewendet habe. Dadurch wird das, was der Verfasser des Aufsatzes beobachtet, und wie er es erklärt hat, zuletzt noch vom Dichter bestätigt. Und dieses Zitat, das wie für den Schluß geschaffen war, brachten

mir einige in die Einleitung! wodurch sie die eigene Arbeit ausstrichen, so zu sagen ehe sie geschrieben, jedenfalls ehe sie gelesen war. Denn wenn alles Wesentliche feststeht, im voraus vom Dichter selbst bezeugt ist, so wird nicht leicht jemand bereit sein einem andren zuzuhören, der sich nachträglich die Mühe macht, zu beweisen dieses Zeugnis sei richtig. Die Aufsätze der Schule sollen ja nicht nach Effekten haschen — doch auch nicht mutwillig Langeweile verbreiten.

Der Zweck der Einleitung ist, für das Thema Verständnis und Interesse zu wecken. Manchmal liegt das eine oder das andre so nahe, daß es nicht besonders hervorgerufen zu werden braucht; in der Regel aber wird es für beide etwas zu tun geben. Und natürlich fördern sie sich gegenseitig. Erstes Erfordernis ist dabei, daß der Verfasser selbst genau wisse was er will. Wenn das Thema lautet: „Die drei Religionen in der Braut von Messina", und die Einleitung, die darauf hinzuführen suchte, in den Gedanken ausläuft: „Im folgenden wollen wir diese drei religiösen Elemente auseinanderlegen und ihre Vermischung besprechen"; oder wenn in bezug auf „Aias bei Homer und bei Sophokles" an derselben Stelle angekündigt wird: „Die Unterschiede und die wichtigeren Übereinstimmnngen zu erläutern ist die Aufgabe des Folgenden": so sagen „besprechen" oder „erläutern" gar nichts. Solche inhaltlosen Formelworte — schlimmer war ein lateinisches Restat ut verba faciam de auch nicht — verraten nur, daß der Verfasser sich einer bestimmten Frage, die er beantworten wolle, nicht bewußt geworden ist; wie soll es ihm gelingen dem Leser zu der Sache Lust zu machen? Andre verfuhren, in dem Aufsatz über Aias, insofern richtiger, als sie zu einer Frage gelangten; die lautete aber: „Was erfahren wir von beiden Dichtern über Aias?", als ob es sich darum handelte eine historische Quelle auszunutzen. Gut war eine Einleitung, die, übrigens ohne mein Zutun, davon ausging, daß die Alten dem Sophokles einen besonders treu homerischen Charakter nachgerühmt hätten, und daß wir nur eine Tragödie besäßen um dies Urteil zu prüfen. So war der thematische Ge-

danke des Aufsatzes, die umbildende Tätigkeit des Sophokles zu verfolgen, glücklich vorbereitet.

Man wird vielleicht einwenden, die Schuld an dem hier gerügten Mangel treffe den Lehrer, dessen Pflicht es gewesen wäre die Aufgabe von vornherein als Frage zu stellen; manche empfehlen sogar, diese wenn irgend möglich so zu fassen, daß darin die Disposition schon angedeutet liege. Da bin ich allerdings andrer Ansicht. Themata solcher Art werden überall einmal vorkommen; man braucht sie nicht zu meiden, doch noch weniger soll man sie zur Regel machen. Auch die Überschrift hat doch ihren Stil, dessen Muster hier wie anderwärts gute gedruckte Abhandlungen geben. Da ist immer Kürze ein Hauptzug; umständliche Fragen, gar mit dem für die Schule allzu beliebten „Inwiefern“, wird man nicht leicht finden. Was aber wichtiger ist, durch solche Form des Themas wird dem Schüler das vorenthalten, was für ihn die Hauptaufgabe und die Hauptfreude sein sollte, sich klar zu machen, worum eigentlich es sich handelt; auch wo dies bei einem häuslichen Aufsatz vorher in der Klasse besprochen worden ist, bleibt noch eine Schwierigkeit, es scharf zu fassen und eben in der Einleitung darzulegen. Sie wird zweckmäßig so geführt, daß sie auf den thematischen Gedanken hinauskommt. Ist dieser im voraus formuliert, so muß der Schüler in einen feststehenden Wortlaut einmünden; und dieser äußere Zwang veranlaßt manche ungeschickte Wendung. Leichter gelingt es ihm, zu einer Frage, die er wirklich selbst gefunden hat, so hinzuleiten, daß sie als selbstgefundene sich darstellt.

Dies ist das Ziel der Einleitung; und womit soll sie anfangen? Nicht mit der Erschaffung der Welt, was einige zu glauben scheinen. Eine Einleitung, die zu weit ausholt, schadet ebenso wie beim Sprung ein zu weiter Anlauf: an der entscheidenden Stelle versagt dann gerade die Kraft. Manche spinnen von weither eine Gedankenverbindung an, leiten sie mühsam zwei geschriebene Seiten hindurch, und kommen dann doch zuletzt unvermittelt aufs Thema. Der erste Standort muß

so gewählt sein, daß man nach ein paar kräftigen Schritten den Fuß auf dem Sprungbrett hat. Wer „Soldatentypen aus Wallensteins Lager“ zeichnen will, wird nicht die ganze Lebensgeschichte des Feldherrn als Hintergrund nehmen. Wer die Frage behandelt: „Welche Interessen verfolgte Goethe in Sizilien?“, darf nicht so anfangen, als solle überhaupt von der Italienischen Reise die Rede sein; vielmehr ist diese jetzt vorauszusetzen, nur ein Gedanke zu suchen, der Anlaß gibt gerade den Aufenthalt in Sizilien herauszugreifen. Ein Schüler, der sich mit der zu fernen Herleitung gequält hatte, zitierte selber an einer späteren Stelle Goethes Äußerung (13. April 1787), Italien ohne Sizilien mache gar kein Bild in der Seele, hier sei erst der Schlüssel zu allem: daß das eine vortreffliche Einleitung war, hatte er nicht bemerkt. In der Verlegenheit, wie sie den Leser für ihren Gegenstand interessieren sollen, geraten viele — auch die für den Druck schreiben — auf den Ausweg, daß sie versichern, dieser Gegenstand sei unter allen ähnlichen der wichtigste oder schwierigste oder berühmteste oder der bisher am wenigsten beachtete, er verdiene also am meisten, daß man sich eingehend mit ihm beschäftige. Solche Einleitung stellt eigentlich dem Verfasser ein Armutszeugnis aus. Quantität ist ja überhaupt etwas Gröberes als Qualität; auch bei Vergleichung von Menschen oder menschlichen Werken sollen wir nicht darauf ausgehen, sie der Größe nach gegen einander abzumessen, sondern die besondre Art eines jeden durch den Gegensatz zum andern klarer zu erkennen. So wird die rechte Aufmerksamkeit für ein angekündigtes Thema nur durch dessen individuelle Beschaffenheit, nicht durch den Platz, den es in irgend einer Rangordnung einnimmt, geweckt werden können.

Trotz dieser Ablehnung des Superlativs will ich hier wagen zu behaupten: für einen Aufsatz ist geradezu die beste Einleitung die, welche von der Verwunderung über irgend etwas ausgeht. Μάλα φιλοσόφου τοῦτο τὸ πάθος, τὸ θαυμάζειν· οὐ γὰρ ἄλλη ἀρχὴ φιλοσοφίας ἢ αὕτη — so urteilt Platon (Theätet S. 155 D): „Sehr philosophisch ist diese Empfindung, das Sich-Ver-

wundern; denn es gibt keinen andern Anfang der Philosophie, d. i. der Forschung, als diesen." Das gilt, wie im Großen, so auch im Kleinen. Wenn ein Ausspruch wie der Nathans, daß der wahre Bettler allein der wahre König sei, als Thema gegeben ist, so braucht ein Anstoß zur Verwunderung nicht erst gesucht zu werden; einen Sinn muß das Wort doch haben: welchen? „Volkes Stimme, Gottes Stimme" — sollte das wirklich wahr sein? in der Odyssee (16, 96) lautete es anders. Πόλεμος πάντων πατήρ („Der Krieg ist der Vater aller Dinge") — der Zerstörer ein Erzeuger? Aber nicht bloß Sentenzen lassen sich so anfassen. Charakteristik des Brutus in Shakespeares Julius Cäsar sei die Aufgabe — wir beginnen mit dem Befremden darüber, daß Cäsars Freund sein Mörder werden konnte. „Sokrates und Antigone" — da scheint jede Beziehung zu fehlen; und doch werden sie zusammen genannt? „Das Schicksal im König Ödipus und in der Braut von Messina" — Geringschätzig spricht man von Schicksalstragödien; doch haben zwei der Größten eine solche gedichtet! „Weshalb setzt man ums Jahr 1500 einen Abschnitt in der Weltgeschichte?" Unablässig und ununterbrochen geht das Geschehen vorwärts, nirgends ist ein Ruhepunkt: wie kommt man dazu, doch Einschnitte zu machen? — Es gibt ganze Gruppen von Themen, bei denen sich eine ähnliche Wendung fast von selber einstellt; natürlich auch andere, bei denen sie sich garnicht oder nur mit Gewaltsamkeit anbringen ließe. Wenn wir die Schüler durch Beispiele von der Fruchtbarkeit dieser Betrachtungsweise überzeugt haben, und nun anregen das Gelernte sich zu nutze zu machen, so wollen wir zugleich warnen, daß sie das nicht an der falschen Stelle tun; nicht bei etwas ganz Natürlichem sich verwundert stellen, während das Problem unberührt daneben liegt. Die Aufsätze geben bald genug Gelegenheit, diesen Fehler praktisch zu erläutern, wo denn mancher beschämt erkennen muß, daß er nicht viel anders nachgeahmt habe als der Wachtmeister in Wallensteins Lager.

Ist es auch gestattet mit einer Verwunderung zu schließen? Ich denke, ja. Denn überall wirkt ein Schluß am besten, der

selbst noch etwas zu denken gibt. Den Aufsatz über die Religionen in der Braut von Messina endigte ein Unterprimaner mit den Worten: „So sehen wir, daß bei dem Zusammenstoß zwischen christlicher und griechischer Religion die christliche die schwächere ist. Sie spielt in unserem Drama dieselbe Rolle wie im Nibelungenliede: äußerlich tritt sie mit großem Prunk auf, innerlich aber hat sie keine Kraft." Unwillkürlich fragt der Leser, woher das wohl komme, und wird so zu weiterem Nachdenken gelockt. Ein anderer schrieb bei derselben Gelegenheit: „Diese Vermischung mehrerer religiösen Anschauungen finden wir auch in anderen Dichtungen. Z. B. im Nibelungenliede streiten mit einander die christliche und die heidnische Anschauung". Hier fehlt etwas; die bloße Tatsache hat nichts Belebendes. Dagegen war der Schluß gut, sobald ein Zweifel ausgesprochen oder angedeutet wurde, ob die übereinstimmende Erscheinung wohl in beiden Werken den gleichen Grund habe. Was zum Schluß gesagt wird, soll noch mit zum Gegenstande des Aufsatzes gehören, den es abrundet; doch schön ist es, wenn ein Gedanke irgendwie darüber hinausweist. So hat man den Eindruck, daß der Verfasser wohl noch mehr zu sagen wüßte; man steht vom Tische auf, doch nicht, weil er leergegessen ist. Demselben, der uns hier etwas vermissen ließ, war es in einem andern Falle ganz hübsch gelungen. Einen Aufsatz über „Coriolans Freunde und Feinde" schloß er mit der Bemerkung, daß der Held nicht eigentlich durch seine Gegner, sondern durch sich selbst gestürzt worden sei. Damit wird der Gegenstand einer neuen Untersuchung, Coriolans Charakter, in der Ferne gezeigt; der Leser ist befriedigt, aber zugleich frisch angeregt.

Bei aller Dankbarkeit für ein so brauchbares Beispiel muß ich doch erwähnen, daß ich auch diesmal etwas an der Arbeit auszusetzen hatte. Sie war nämlich so angeordnet, daß zuerst die Feinde, dann die Freunde des Helden geschildert wurden; um den Schluß ungezwungen anknüpfen zu können, wäre die umgekehrte Reihenfolge richtig gewesen. Dieselbe Rücksicht — dort Voraussicht — wird bei der Einleitung erfordert. Die

Charakteristik Coriolans bereitete einer recht geschickt durch Goethes Urteil über Shakespeares Römergestalten vor, dem er glaubte widersprechen zu müssen: trotz der unverkennbaren Anachronismen fänden wir in jedem der drei Römerdramen den Charakter einer bestimmten Zeit ausgedrückt. „Auch Coriolan," hieß es, „besitzt neben individuellen Eigenschaften nicht nur solche, die ihn zu einem Vertreter der Patrizier stempeln, sondern auch solche, die ihn zum Typus eines echten Römers machen". Damit war zugleich der Plan der Darstellung, die Steigerung in der sie sich bewegen sollte, im voraus bezeichnet: so meint man. Aber nein; der Verfasser hatte umgekehrt geordnet: Coriolan als Römer, als Patrizier, als Mensch. Auch in dieser Folge konnte das Interesse sich steigern; dazu gehörte aber eine ganz andere Einleitung.

Einleitung und Schluß müssen zu den übrigen Teilen des Aufsatzes stimmen; besonders erwünscht ist es, wenn sie zu einander in Beziehung stehen. Vortrefflich war hierin ein andrer Aufsatz über das zuletzt erwähnte Thema, der ebenfalls von Goethe ausging, ihm aber nicht sogleich widersprach, sondern die Charakteristik als Untersuchung anlegte, ob auch Coriolan schlechtweg ein Mensch in römischer Toga sei. Der Verfasser kam zu dem Ergebnis, das er wohl auch durch leise Züge, die den Hintergrund andeuteten, vorbereitet hatte, daß, während sonst der Dichter in dieser Tragödie allgemein menschliche Zustände und Charaktere schildere, doch der Held eine Ausnahme bilde: „in ihm zeigt uns Shakespeare wirklich einen Vertreter des römischen Patrizierstandes." Damit war eine bestimmte Anschauung gewonnen, und doch gleich wieder eine Frage nahe gelegt: woher kommt solche Ausnahme? Bei einem der Themen über Wallenstein hatten mehrere es ähnlich gut gemacht. Der Held tritt im „Lager" noch nicht auf; trotzdem erhalten wir schon hier ein deutliches Bild von ihm. Das wird dann, in der Weise, wie früher erwähnt, ausgeführt; wir meinen den Feldherrn zu kennen. Aber: in den beiden folgenden Dramen wird sich herausstellen, daß das Bild im manchen Punkten falsch war. Der Schluß weist auf die Einleitung zurück, deren Fragestellung er gewisser-

maßen berechtigt, und entläßt den Leser mit einem neuen Interesse. — Um „die Lokalfarbe in Lessings Nathan" aufzusuchen, entnehmen wir ihm selbst eine Anregung: im 33. Literaturbriefe erwähnt er das Lied eines Mohren, das eben so gut ein Kalmücke wie ein Mohr singen könne. Wer über einen Mangel an Lokalfarbe so scharf urteilt, wird selber diesem Punkte alle Sorgfalt gewidmet haben. Und so ist es wirklich: eine Menge kleiner Züge malt für den, der mit empfänglichem Sinne liest, Land und Leute des Orients. Sie aufzufinden und nachzuzeichnen macht den Inhalt unseres Aufsatzes aus. Aber, soviel Kunst Lessing auch hierauf verwandt hat, noch stärker macht sich eine andere Färbung geltend, in die ohne seinen Willen das Ganze getaucht ist: die geistige Eigenart des Dichters. Damit wäre fast wieder ein frisches Thema gewonnen; zugleich aber lenkt der Schlußgedanke zu dem einleitenden zurück und gibt mit ihm zusammen der Darstellung einen einheitlichen Rahmen.

Daß Wirkungen dieser Art erzielt werden, kann man in der Schule nicht als Regel hinstellen, obwohl die hier benutzten Beispiele von Schülern geliefert sind. Einleitung und Schluß gut zu machen ist wirklich nicht leicht, das zweite wohl noch weniger als das erste. Davon wüßten die Romandichter etwas zu erzählen. Ein gescheiter Mann sagte deshalb einmal, so mancher Roman würde viel besser wirken, wenn der Verfasser sich nicht gebunden gefühlt hätte, einen Abschluß zu geben in dem alles Begonnene erledigt würde — ein unwillkürliches Zeugnis für die Weisheit des Vaters Homer, der, wie er in medias res hineinführt, so auch aus der Fülle des Geschehens heraus vom Hörer Abschied nimmt. Zwei so kunstvoll durchgearbeitete Werke wie Sallusts Catilina und Jugurthinischer Krieg entbehren eines eigentlichen Schlusses. Da wollen wir doch gegen unsere Schüler nicht allzu anspruchsvoll sein und unsererseits anerkennen: Einleitung und Schluß sind etwas Schönes, aber nicht in jedem Fall Unerläßliches. Zumal für Klassenaufsätze muß diese Nachsicht gelten. Doch auch bei häuslichen Arbeiten sollten wir das völlige Fehlen dieser Teile weniger schlimm nehmen, als ein

Machwerk dem man das Erquälte ansieht: einen Schluß, der weiter nichts versucht als „zusammenzufassen“ — d. h. zu wiederholen — oder eine Einleitung, die nicht aus dem Stoffe herausgewachsen sondern äußerlich vorgeklebt ist, wie eine Dekoration aus fremden Haaren die auf einen kahlen Schädel gesetzt wird.

Um so strenger kann man verlangen, daß die innere Durcharbeitung des Stoffes verständig und selbständig geschafft werde. Dies letzte allerdings nicht von Anfang an. Gerade von der Art, wie zum Disponieren angeleitet werden könne, sollte hier eine Anschauung gegeben werden. Wie weit man dabei den Schülern entgegenkommen muß, hängt von so viel besonderen Umständen ab, daß sich nichts Allgemeines darüber sagen läßt; nur, was sich von selbst versteht, daß der Anteil des Lehrers mit der Zeit immer geringer wird. Beim Eintritt in Oberprima habe ich gern mit den Schülern die Aufsätze, die sie in den vorhergehenden Jahren bei mir oder anderen gemacht hatten, in der Weise besprochen, daß sie nach Art des Themas wie der Disposition gruppiert und verglichen und dabei die wichtigsten Grundsätze der Einteilung im Bewußtsein befestigt wurden. Zuletzt müssen sie ganz auf sich stehen. Und das ist im allgemeinen auch erreichbar, wenn man nur auf den Maßstab abstrakter Vollkommenheit, vor allem in bezug auf die Formgebung, verzichtet. Wo der Stil durch Glätte angenehm berührt, da sind oft nur die geläufigen Elemente einer fertigen Sprache bequem aneinander gereiht, ohne daß ängstlich gesorgt wurde, was für ein Ganzes von Gedanken dabei herauskäme. Dagegen kann man sich über harte, ja unbeholfene Sprache geradezu freuen, wenn sie ein Zeichen dafür ist, daß ein ehrlich arbeitender Geist nach dem Ausdruck seiner werdenden Gedanken ringt. Damit solches innere Leben unbefangen sich äußere, die jungen Menschen aufrichtig und mit fröhlicher Zuversicht vorbringen was sie gefunden zu haben glauben, tut es ihnen gut zu wissen, daß Erfassung der Aufgabe und Anlage des Gedankenganges die Hauptleistung ist, die man von ihnen verlangt, und daß diese gern gewürdigt wird, auch wenn sich das Ausgearbeitete nicht zum Kunstwerke rundet.

VIII.

Themata.

Homo sum, humani nil a me alienum puto.
Terenz.

Der Fachpatriotismus, der den deutschen Aufsatz ausschließlich für die Gegenstände der deutschen Literatur und Literaturgeschichte in Anspruch nehmen möchte, findet immer noch seine Vertreter, während andrerseits wie eine neue Entdeckung verkündigt wird, das Deutsche sei das eigentlich zentrale Fach im gesamten Lehrplan. Für die Oberstufe hatte es diese Stellung schon vor einem Menschenalter, als ich die Schule besuchte; oder vielmehr, es nahm sie jederzeit ohne weiteres ein, wenn der Lehrer danach war. Und auch heute kommt auf diesen alles an, ob er es unternehmen will und das Zeug dazu hat, Gedanken und Anschauungen, die in anderen Zweigen des Unterrichtes gepflegt sind, zu vereinigen und in lebendige Beziehung zu einander zu setzen. Absolute Vollständigkeit kann von keinem Sterblichen erwartet werden. Und an sich ist eine entschiedene, also auch begrenzte Individualität das Erwünschtere, weil sie kräftiger sich betätigt als der unpersönliche Begriff des Allseitigen, und eher vermag den Sinn der Jugend zu einer denkenden, das Getrennte verbindenden Weltbetrachtung anzuregen. Das wirksamste Mittel hierzu ist der deutsche Aufsatz.

In den mittleren Klassen tritt das noch nicht so sehr hervor. Der Zusammenhang zwischen den schriftlichen Ausarbeitungen und den übrigen Teilen des deutschen Unterrichtes — Lektüre, Grammatik — ist hier naturgemäß enger, weil die Schüler noch

nicht imstande sind einen fremderen Stoff der vertrauten sprachlichen Form zu unterwerfen. Unter den Gattungen überwiegt hier die Erzählung, die man dadurch etwas freier gestalten kann, daß man die in einer Vorlage künstlerisch gruppierten Ereignisse in schlichterer Weise oder von verändertem Standpunkt aus berichten läßt; z. B. den Kampf mit dem Drachen durch den Mund eines der Knappen, oder die Geschichte vom vertriebenen Grafen, die Goethes Ballade rückwärts blickend andeutet, in geradem Verlaufe. Andere Stücke regen zu beschreibenden Darstellungen an. Nach Schillers Gedichten „das Leben des Alpenjägers“ oder „die Sitten der Nadowessier“ zu schildern kann einem Untertertianer schon zugemutet werden; auf der folgenden Stufe mag eine Charakteristik des Grafen Eberhard, nach Uhland, gelingen. Ein Thema wie „Der Fuchs in der Fabel“ verlangt, daß ein zerstreuter Stoff gesammelt und gesichtet werde; es nähert sich also schon dem Charakter der Abhandlung, ist aber doch von Zwölfjährigen ganz gut zu bewältigen. Auf derselben Stufe kann man, wenn „König Karls Meerfahrt“ gelesen und in dem früher angedeuteten Sinne verstanden ist, als Aufsatz aufgeben, die Helden zu Paaren zusammenzufassen und durch deutliche Bezeichnung dessen, was sie verbindet, diese Gruppierung zu rechtfertigen. In derselben Weise mag dann in Obertertia „Das Siegesfest“ behandelt werden. (Vgl. S. 27 f.)

Aber man braucht sich schon in diesen Klassen nicht ganz auf Themata aus der deutschen Lektüre zu beschränken; auch die fremdsprachliche, jedenfalls die lateinische und griechische, liefert manchen geeigneten Stoff. Sagen können nach Ovid, Feldzüge Schlachten Eroberungen nach Cäsar und Xenophon erzählt werden. „Divitiacus und Dumnorix“ wäre in Untertertia ein Beispiel vergleichender Charakteristik; auch ein Vergleich zwischen den Sitten der Gallier und der Germanen auf Grund von Cäsars Beschreibung (bell. Gall. VI 11—28) geht über die Kräfte dieser Klasse nicht hinaus. Damit sind wir schon wieder auf dem Gebiete der Abhandlung, das weiter gepflegt werden kann durch Fragen nach der politischen oder militärischen Situa-

tion in einem bestimmten Zeitpunkte; z. B. — dies natürlich nur in Obertertia, wo die Lektüre des Bürgerkrieges doch wohl noch nicht überall abgeschafft ist, — nach den Umständen, die in den Kämpfen bei Dyrrhachium das Übergewicht des Pompeius begründeten. Sogenannte allgemeine Themata sind für dieses Alter noch nicht geeignet. Doch nach andern Seiten wird man über den Kreis der Gegenstände, die unmittelbar dem Unterrichte zu entnehmen sind, hinausgehen, indem man Vorkommnisse aus dem eignen Leben der Schüler erzählen, ein charaktervolles Bauwerk der Stadt, ein Gemälde in einer öffentlichen Sammlung beschreiben läßt. Solche Arbeiten werden dann in Untersekunda fortgesetzt, wo daneben die erweiterte und größeren Werken sich zuwendende Lektüre reiche Gelegenheit zu lohnenden Aufgaben bietet. Diese Klasse steht darin schon den drei oberen nahe, mit denen sie auch in den Jahresberichten unserer Schulen gleich behandelt zu werden pflegt: bei ihr beginnt die Vorschrift, die bearbeiteten Aufsatzthemata abzudrucken. Einer aus meinem Kollegium hervorgegangenen Anregung folgend habe ich in einzelnen Jahren diese Veröffentlichung auf Tertia ausgedehnt, und möchte wünschen, daß man sich hier und da entschlösse, wenn auch nicht regelmäßig doch von Zeit zu Zeit, das Gleiche zu tun. Gute Themata sind für diese Stufe auf die Dauer schwerer zu beschaffen als für die oberen. Und so würde gewiß mancher sich freuen, das, was irgendwo ein anderer glücklich gefunden hat, auch seinen Schülern zugute kommen zu lassen.

In Prima hat unbedingt der Grundsatz zu gelten: es darf keine Aufgabe gestellt werden, die nicht an sich so interessant ist, daß der Lehrer sie mit Vergnügen selbst bearbeiten würde. Wer das zu viel verlangt findet, lese das klassische Werk von Laas „Der deutsche Aufsatz in den oberen Gymnasialklassen" (zuerst 1868), die unerschöpfliche Fundgrube, ich will gar nicht sagen für Themata — obwohl auch diese direkte Ausbeute reich genug ist —, sondern für Gedanken zu ihrer Auffindung und Behandlung. Als ich vor mehr als 20 Jahren den deutschen Unterricht in Prima übernahm, wurde Laas mein Führer; und ich suchte

ihm zunächst gewissenhaft zu folgen. Mehr und mehr bin ich dann wohl eigne Wege gegangen, so daß sich jetzt in prinzipieller Auseinandersetzung mit ihm auch manches finden würde, was uns scheidet. Der Dank für alles Empfangene wird dadurch nicht vermindert. Und allgemein möchte ich noch heute glauben, daß für jeden, der sich auf diesem Felde einrichten will um selber zu pflanzen und zu ernten, ein gründliches Studium von Laas der beste Anfang ist. Vor allem den Grundgedanken kann man durch ihn gewinnen und befestigen, daß deutscher Aufsatzunterricht in Prima so viel bedeutet wie erste Anleitung zu wissenschaftlichem Arbeiten.

Schon hieraus folgt, daß die Wahl der Stoffe nicht nach einseitiger Vorliebe erfolgen darf; denn jeder erfordert seine eigne Behandlungsart, und jedes werdende Talent kann verlangen, auch an Aufgaben geübt zu werden die ihm gemäß sind. Deshalb ist es gut, in der Art der Themata abzuwechseln, etwa in jedem Semester ein allgemeines, ein historisches, ein literarisches, ein irgend welchen anderen Gebieten des Unterrichtes entnommenes bearbeiten zu lassen. Auch die drei Vorschläge für die Reifeprüfung werden zweckmäßig so gewählt, daß sie gesonderte Gattungen vertreten. Ein weiteres Mittel der verschiedenen Begabung und Neigung der Schüler entgegenzukommen ist, daß man im einzelnen Falle mehrere, immerhin unter sich verwandte Aufgaben zur Wahl stellt. Zuweilen kann derselbe Zweck schon dadurch erreicht werden, daß ein und dasselbe Thema verschiedene Behandlung zuläßt. Das fünfte und sechste Kapitel des Laokoon geben, wovon schon die Rede war (S. 59), ein typisches Beispiel der Art von wissenschaftlicher Untersuchung, die das Altersverhältnis zwischen zwei künstlerischen Darstellungen desselben Gegenstandes aus inneren Gründen ermitteln will. Stelle ich nun die Frage: „Nach welchen Gesichtspunkten vergleicht Lessing die Laokoongruppe mit der Erzählung bei Vergil?“, so kann sie in doppeltem Sinne genommen werden. Einmal so, daß die fünf Punkte (Äußerung des Schmerzes, Bekleidung, Lage der Schlangenwindungen usw.) gemeint sind, in denen

Lessing die Auffassung des bildenden Künstlers der des Dichters gegenüberstellt; dann höher so, daß den eigentlichen Augenpunkt eben jenes Ziel der Untersuchung bildet, welches verlangt, daß zum Schluß die Ergebnisse der beiden probeweise durchgeführten Vergleichungen mit einander verglichen werden. Wenn ein Schwächerer sich mit dem ersten begnügt und, was er begriffen hat, verständlich wiedergibt, so wollen wir ihm nicht zürnen, von dem Begabten aber erwarten, daß er die ganze Forderung verstehe und erfülle. So mag, wenn eine schwierigere Sentenz zu behandeln ist, der eine zufrieden sein ihren Sinn zu erkären, während ein anderer sich zutraut auch die Richtigkeit zu prüfen.

Sehr verschieden zeigen sich die Fähigkeiten der Schüler gegenüber der Aufgabe, eine Vorlage zu benutzen, mit Verstand und Maß aus einer Quelle zu schöpfen. Oft merkt der Lehrer dem was er zu lesen bekommt den fremden Ursprung an, auch da wo keine Absicht ihn zu täuschen mitgespielt hat: der Hilfsbedürftige hat dankbar und willig aufgenommen, was er fand, und selber nicht gemerkt, wie sehr er sich gefangen gab. Hier nicht zu scharf, und eben dadurch gerecht, zu urteilen kann uns Goethe helfen, der in Dichtung und Wahrheit (Buch I) aus seiner Knabenzeit von poetischen Versuchen erzählt, in denen er und einige Freunde sich gemessen hätten. Darunter sei einer gewesen, der die Schwäche besaß, nicht nur die eignen Gedichte immer für die besten zu halten, sondern auch in vollem Ernste zu glauben er habe sie selbst verfaßt, während sie ihm, wie Goethe bei vertrauterem Verkehr genau wußte, von seinem Hofmeister gemacht wurden. Eine nachdenkliche Geschichte, aus der auch die Schüler etwas lernen können. Denn wenn die naive Selbsttäuschung nicht so moralisch verwerflich ist wie die bewußte Täuschung eines anderen, so ist sie doch eben eine Schwäche, die überwunden werden muß. Daß man für eine eigene Arbeit das Material, das fremder Fleiß und Scharfsinn bereitet hat, wirksam und doch nicht unselbständig zu verwerten verstehe, ist etwas, was jeder, der sich später mit Wissenschaften abgibt, gebrauchen kann, und was doch auch gelernt sein will.

Man kann Gelegenheiten hierfür geradezu schaffen. Für die Frage „Aus welchen Ursachen entwickelte sich die Weltherrschaft der Römer?“ bringen Primaner aus Geschichte und lateinischer Lektüre mancherlei Gedanken mit. Willkommene Bereicherung bot doch, als ich sie einmal bearbeiten ließ, ein Paragraph aus Iherings „Geist des römischen Rechts“, der „Das Wesen des römischen Geistes und die Prädistination desselben für die Kultur des Rechts“ behandelt (im Lesebuch Nr. 9). Zugleich konnte bei der Rückgabe des Aufsatzes die verkehrte und die richtige Weise der Hereinziehung fremder Gedanken an Beispielen deutlich gemacht werden. Ein andermal knüpfte ich an den munteren und doch tiefernsten Vortrag von Erdmann „Über Dummheit“ (Nr. 37) die Aufgabe an, als Gegenstück das Wesen der Klugheit zu entwickeln. Erdmann versteht hier Dummheit nur als Beschränktheit, als Mangel der Fähigkeit die Dinge aus mehr als einem Gesichtspunkte zu betrachten, als einen beinahe moralischen Fehler, der denn aber auch durch festen Willen bekämpft werden könne. Diese Auffassung war natürlich bestimmend für das, was die jungen Philosophen über Klugheit zu sagen wußten; die Geschicklichkeit aber im Anwenden und Umbilden wieder sehr manigfaltig. Ähnliche Themata werden sich an andere Vorlagen, die irgendwie der ganzen Klasse zugänglich sind, anschließen lassen.

Einen Prüfstein der Selbständigkeit bildet jedes Thema, bei dem das eigne Urteil herausgefordert wird. Also schon jede Vergleichung. Daß dabei nicht nach „größer“ und „kleiner“, „besser“ und „schlechter“ geschieden und gewissermaßen zensiert werden soll, wurde schon erwähnt; zu entschlossener Stellungnahme bleibt trotzdem Spielraum genug. In der Abwägung des Verhältnisses, nach welchem sich Schuld und rechtschaffenes Wollen, abstoßende und menschlich anmutende Züge in Wallenstein und Octavio mischen, kann sich von der eigenen Sinnesart dessen, der dieses — früher (S. 196) bereits berührte — Thema bearbeitet, ein gutes Stück offenbaren. Dafür, daß dies unbefangen geschehe, hat der Lehrer zu sorgen. Bei Lektüre der Braut von Messina hatte ich die verwickelte Frage, in welcher

Weise hier wie im König Ödipus das Schicksal in die Handlung eingreife, in Gesprächen eingehend erörtert und die Schüler zu der Erkenntnis zu führen gesucht, daß die Rolle die das Schicksal spielt in dem deutschen Drama größer und also für den, der an solche Macht nicht glaubt, störender ist als im griechischen. Dort gehört die Erfüllung des Orakels zur Vorgeschichte, hier vollzieht sie sich vor unsern Augen; dort ist durch äußere Umstände ein Unglücklicher dahin gebracht worden, daß er unwissentlich Furchtbares tut, hier wird er durch Fügung des Schicksals dazu gedrängt, das Furchtbare — den Brudermord — auch zu wollen. Als ich dann im Aufsatz die Frage beantworten ließ: „Welchen Anteil hat das Schicksal an der Handlung im König Ödipus und in der Braut von Messina?", lehnten mehrere, und darunter nicht die Schlechtesten, meine Auffassung ab; sie wollten lieber ihrem unwillkürlichen Gefühl folgen als einer fremden, verstandesmäßigen und, wie ihnen schien, künstlichen Reflexion. Bei der Korrektur hatte ich Gelegenheit, im einzelnen meine Sache zu verteidigen, mußte aber die abweichende Gesamtentscheidung, wo sie vernünftig begründet war, gelten lassen. Das tat ich um so bereitwilliger, als gerade diese Generation von Schülern zu solcher Freiheit erst hatte ermutigt werden müssen. Ein paar Monate vorher war das Thema gestellt: „Mit welchem Rechte nennt man Hagen ein Muster deutscher Treue?", und da hatten sie sich für verpflichtet gehalten, den zwar beliebten, im Grunde doch unsinnigen Gedanken, daß Hagen — der vil ungetriwe man — ein Vorbild der Treue sei, schlecht und recht zu „beweisen". Ganz erstaunt waren sie gewesen, als ich sie bedeutete, daß es auf die Fragen, die ihnen in der Schule gestellt würden, für die man also die Fähigkeit der Beurteilung bei ihnen voraussetze, eine im voraus feststehende Antwort nicht gebe, und daß sie niemals in solchem Falle bloß deshalb für eine Ansicht eintreten dürften, weil sie meinten es sei die des Lehrers. So habe ich es immer gehalten. Ohne nach Originalität zu haschen, sollen die Jungen den Mut der eignen Meinung haben, und das heißt freilich mit anderen Worten: den Mut des Irrtums.

Eins meiner Zehngebote für Primaner lautet: „Du darfst dich nicht fürchten etwas Falsches zu sagen. Wer in die Irre geht und sich dann zurechtfindet, lernt am besten die Gegend kennen."

Dieses Recht — oder diese Pflicht, wie man's nehmen will — besteht auch für den Lehrer. Aus den Erfahrungen der Vorgänger läßt sich mancher gute Antrieb gewinnen, auch wohl hier und da mit ihrer Hilfe ein Fehler vermeiden; der rechte Weg, um festen Boden unter die Füße zu bekommen, ist der, daß man, auf die Gefahr hin fehlzugehen, eigene Versuche macht. In welchen Richtungen sich die meinigen bewegt haben, ist in den vorhergehenden Kapiteln, besonders denen über Lektüre und über die Disposition, schon mehrfach hervorgetreten. Doch bleibt noch manches, was ich im Anschluß an die Hauptgebiete, denen Themata entnommen werden können, mehr im Zusammenhange mitteilen möchte.

Deutsche Literatur und Lektüre gehören doch immer an den ersten Platz. Dem Disponieren einer Abhandlung, wovon ausführlich die Rede war, entspricht auf poetischem Gebiete die Angabe des Gedankenganges in einem schwierigeren Gedicht, wie etwa Klopstocks Oden „Der Zürichersee, Die Frühlingsfeier, Dem Erlöser, Rheinwein" oder Schillers „Spaziergang", oder die Darlegung des Planes, der einem kunstvoll aufgebauten Akt einer Tragödie zu Grunde liegt, die psychologische Entwicklung des Dialoges in einer einzelnen Szene der Iphigenie oder des Tasso. Die freiere Form der künstlerischen Analyse läßt sich dann auch, an Stelle der schlichten Inhaltsangabe, auf Stücke der Prosa anwenden. Das schon einmal (S. 13) berührte Thema „Die erste von Lessings Abhandlungen über die Fabel, ein Muster positiver Kritik," verlangt nicht ein Referat über Lessings Ansichten sondern eine Darstellung seiner Methode. Als ich einmal in Real-Oberprima diese Aufgabe stellte, war unter acht Schülern eigentlich nur einer, der ihren Sinn vollkommen erfaßte; und dessen Aufsätze waren sonst mit die

schwächsten gewesen. Es fehlte ihm an Gewandtheit und Fülle des Ausdruckes, auch an Phantasie; die entscheidenden Glieder eines wissenschaftlichen Gedankenganges zu erkennen und scharf zu bezeichnen gelang ihm vortrefflich. Etwas ähnliches hatte ich früher mit der Frage nach den Gesichtspunkten der Vergleichung im Laokoon erlebt. Noch freier verhält sich zu dem, was aus Lessing gewonnen ist, die Aufgabe, aus irgend einem durch die Dichtung überlieferten Vorgang den Augenblick herauszufinden, den der Künstler für ein Gemälde oder eine plastische Gruppe zweckmäßigerweise wählen würde. In all solchen Fällen hat es der Schüler nicht nur mit dem Inhalte dessen zu tun, was ein bedeutender Mann gedacht hat, sondern mit den Gedanken selbst, mit der Art wie sie entstehen und entwickelt werden.

Diese Art von Themen hat etwas stark Reflektiertes. Deshalb gibt es Leute, die ihre Anwendung auf poetische Werke widerraten, weil dadurch der naive Genuß gestört werde; man solle doch die Gestalten, die eine dichterische Phantasie geschaffen habe, als wirkliche gelten lassen und an den Schicksalen dieser Menschen unmittelbar teilnehmen, nicht überall den Absichten des Dichters nachspüren und seine Kunst sei es bewundern oder kritisieren. In solchem Bedenken liegt etwas Berechtigtes. Wenn der Dichter es vollbringt, daß wir über seinem Werke ihn selbst vergessen, so wollen wir uns das gern gefallen lassen und die Jugend, die unbefangen sich freut, nicht ohne Not und vor allem nicht zu früh an die Grenze erinnern, die das Leben in der Dichtung von dem der Wirklichkeit scheidet. Götz von Berlichingen und Wilhelm Tell mit ihren Genossen sind so herzhafte und leibhafte Menschen, daß der Sekundaner, der von ihnen liest oder sie auf der Bühne sieht, ihnen selbst gegenüber zu stehen glaubt und, wenn er über einen von ihnen etwas erzählen oder seinen Charakter beschreiben soll, gar nicht auf den Gedanken kommt, zu fragen wie der Dichter ihn gemeint habe. Auch auf einer höheren Stufe ist solche Betrachtungsweise noch sehr wohl möglich. Goethes Egmont ist zwar nicht der historische, doch ein Mensch von Fleisch und Blut, für oder gegen den man

Partei ergreifen kann. Als uns die Frage beschäftigte (S. 48): „Verdient Egmont sein Schicksal?“, gestanden wir dem Schüler das Recht zu, sie zu bejahen; jedenfalls hätte er nicht nötig den Einwand gelten zu lassen, daß dies der Absicht des Dichters widerspreche. „Wie wirkt Iphigenie auf ihre Umgebung?“ — auch dieses Thema kann durchaus so behandelt werden, als wären es lebende Menschen, die den segensreichen Einfluß erfahren. Man mag darauf achten — und das haben wir früher getan —, wie sie sich in der Empfänglichkeit für diesen Einfluß unterscheiden und abstufen; doch solche Beobachtung stellt noch nicht den Dichter dazwischen.

Aber so ist es nicht überall. Die Art, wie Emilia Galotti ihren Vater dazu bringt sie zu töten, verletzt unser Gefühl; man mag noch so viel Kunst anwenden, um die Tat und ihre Begründung verständlich zu machen: hier bleibt etwas Gewaltsames. Das Ereignis war durch die Überlieferung gegeben, die persönlichen und sozialen Verhältnisse hat Lessing geändert; und da ist es ihm nicht gelungen, aus der von ihm geschaffenen Situation zwingende Motive für den Ausgang, den er beibehielt, zu entwickeln. Man bringt den jungen Lesern geradezu eine Erlösung, die den Genuß des vielen Schönen, was die Dichtung enthält, erst wieder möglich macht, wenn man sie auf diesen Punkt hinführt. Und das geschieht am besten, indem man sie ihn selbst finden läßt, durch Aufsatzfragen. „Wie kommt Odoardo zu seinem Entschluß?“ Wir begleiten ihn durch die wechselnden Erregungen, die auf ihn einstürmen; zuletzt stehen wir doch vor einem Rätsel: da tritt denn die Erklärung aus der antiken Herkunft des Stoffes ein, die im Schluß des Aufsatzes angedeutet wird. Sie kann auch unmittelbar den Gegenstand der Untersuchung bilden: „Die Fabel in Lessings Emilia Galotti verglichen mit der Erzählung bei Livius III 44 ff.“ — Im 29. Gesange des Nibelungenliedes trennen sich Hagen und Volker gleich nach der Ankunft am Hofe Etzels von ihren Herren und dem übrigen Gefolge und setzen sich auf eine Bank den Fenstern der Königin gegenüber. Man begreift nicht, was sie dort wollen und warum

sie Gunther und die Seinen warten lassen. Aber nun entwickelt sich eine dramatisch höchst bewegte Szene, indem Kriemhild mit einer bewaffneten Schar herankommt und Hagen zur Rede stellt; zum Kampfe, wozu Kriemhild es treiben will, haben die Heunen keinen Mut. Hagen und Volker kehren endlich zu ihren Königen zurück und machen seltsamerweise diesen Vorwürfe, daß sie so lange gewartet haben. Als ich vor vielen Jahren mit einer Unterprima das Niebelungenlied las und wir, um den Zusammenhang zu wahren, bei jeder in sich geschlossenen Partie nach dem Woher und Wohin fragten, fiel uns am Anfang wie am Ende dieser Szene der gewaltsame Übergang auf. Innerhalb ihrer Grenzen erschien sie vortrefflich ausgeführt, noch wirksamer als eine kurz darauf folgende (Av. 30), wo bei Nacht Hagen und Volker den Heunen gegenüberstehen, die zu einem heimlichen Überfall sich aufgemacht haben. Dieser Plan aber ist gut motiviert, und, daß er entdeckt und vereitelt wird, hat wichtige Folgen. Der Wunsch, hier Klarheit zu schaffen, führte zu einem Aufsatz, in dem „der 29. und der 30. Gesang des Nibelungenliedes miteinander verglichen“ wurden. Die Schüler mußten aufmerksam lesen, beobachten, urteilen; so kamen die Fähigeren unter ihnen selber dem Gedanken nahe, daß die im Gange der Handlung feststehende Nachtszene einen späteren Dichter angeregt habe, das Bild der Heunen, die vor den beiden Burgunden-Recken zurückscheuen, noch einmal reicher auszuführen und dabei den großen Haß, der das Ganze bewegt, in persönlicher Begegnung zu leidenschaftlichem Ausdruck zu bringen. Die Arbeiten hierüber gerieten, ohne allzuviel Hilfe, besonders erfreulich. Ein paar Jahre später habe ich die aus dem Unterricht erwachsene Vermutung öffentlich vorgelegt[71]).

Das Bedürfnis nach Erklärung ist aber nicht das einzige, was uns veranlassen kann der Entstehung eines Werkes aus den Gedanken des Dichters nachzugehen. Goethes Götz ist in sich geschlossen und verständlich. Doch wer möchte sich versagen, ihn mit reiferen Schülern als Zeugnis für eine Stufe in der geistigen Entwickelung des Verfassers zu betrachten? Der Ver-

gleich mit den Räubern drängt sich auf: in beiden Werken empört sich ein edler Sinn mit jugendlichem Ungestüm gegen das Einengende und Ungesunde der gesellschaftlichen Ordnung, deren Hüter die Schlechten sind, während der Beschützer des Rechtes unter die Verbrecher gehen muß. Ein Aufsatz, der dieses Thema behandelt, würde auch des äußeren Zusammenhanges, der zu dieser Verwandtschaft beigetragen hat, gedenken, und dann auf die so ganz veränderte Richtung hindeuten, in die das Denken beider Männer später gegangen ist. — Hier betätigte sich der Geist schöpferisch, leidenschaftlich hervorbrechend, nicht eigentlich künstlerisch bildend. Nach dieser Seite führt ein Vergleich wie der zwischen Schillers Glocke und dem Schilde des Achill bei Homer. Gewiß sind die Gruppen von Lebensbildern, die an beiden Stellen gegeben werden, durch ihren Inhalt im höchsten Grade wertvoll und wirksam. Doch auch die Art, wie die beiden Dichter sie ausgewählt und eingefügt haben, verdient Aufmerksamkeit und belohnt sie, die Freude am Kunstwerk erhöhend, nicht störend.

Für eine besondere, mit Recht beliebte Gattung literarischer Themen tritt die Frage nach der Absicht des Verfassers in der Regel zurück: das sind die Charakteristiken. Wenn eine Person in der Dichtung vor unsern Augen Gestalt gewonnen hat, so haben wir das Gefühl, als kennten wir sie nun selbst und brauchten keinen Vermittler mehr. Dieser Punkt ist in bezug auf Götz, Egmont, Iphigenie soeben erst und zum Teil schon früher (S. 49) berührt worden. Eine andere Aufgabe erhebt sich hier, auf die bereits im vorigen Kapitel hingedeutet wurde (S. 184): das Schematische der Anlage, das die erste Stoffsammlung an sich hat, zu verlassen und für jeden Charakter eine ihm gemäße Auffassung zu finden, die der Schilderung zu Grunde gelegt werden kann. Um den prinzipiellen Gedanken den Primanern verständlich zu machen, habe ich wiederholt Goethes Hermann als Beispiel benutzt. Von welcher Seite her kann eine genauere Betrachtung seines schlichten Wesens der Mühe wert erscheinen? Aus der Schlichtheit selber müßte eine Frage her-

geleitet werden; das wäre die, ob er neben der heldenhaften, in jedem Sinne über das gewöhnliche Maß hinausragenden Gestalt seiner Geliebten nicht klein erscheine, ob er ihr ebenbürtig sei. So werden wir dazu geführt, in seiner Natur die kraftvollen, männlichen Züge aufzusuchen und den unverkennbaren Schwächen gegenüberzustellen. In einer vergleichenden Charakteristik der beiden Piccolomini wäre Octavio nicht der Verräter, wie in seiner Beziehung zu Wallenstein, sondern der Vertreter einer gereiften, staatsmännischen Lebensansicht, der überall Ordnung, Maß, Autorität zu wahren sucht, während Max nach dem Großen, Ungemeinen trachtet, mit dem Eifer des Jünglings das Recht der Heldennatur, sich selber das Gesetz zu geben, verficht. Der Gegensatz zwischen Tasso und Antonio springt in die Augen; die Frage ist: mußten sie sich abstoßen, konnten sie nicht sich ergänzend einen Bund schließen? Und eben dies wird nach schweren Kämpfen endlich vollbracht. Einen Aufsatz über Brutus haben wir uns eingeleitet gedacht durch das Befremden darüber, daß er gegen den Freund die tödliche Waffe erhebt (S. 204); auch im Innern krankt er an Widersprüchen. Er ist weichherzig, rafft sich aber zu grausamer Tat auf; er ist klug, und doch blind für den wahren Zustand des Staats und für die Folgen seines Unternehmens; sittenstreng und edeldenkend ist er, und läßt sich verleiten einen guten Zweck mit schlimmen Mitteln erreichen zu wollen: so muß er an der eigenen Inkonsequenz zu Grunde gehen. Bei dem Prinzen Heinrich im ersten Teile von „Heinrich dem Vierten" könnte man von dem Gegensatz zwischen ausgelassenem Jugendleben und späterem Heldentum ausgehen, und dann zeigen, daß hier eigentlich keine Entwickelung stattfindet — denn der Held ist sogleich fertig — vielmehr die Elemente der Größe von Anfang an sichtbar sind.

Anders Macbeth. Zwar ist die verbrecherische Leidenschaft, die aus ihm hervorbricht und ihn zerstört, im Keime auch schon vorher vorhanden; doch niemand, auch er selbst nicht, ahnt etwas davon. Hier vollzieht sich wirklich ein Wandel; und dem würde eine ausgearbeitete Schilderung dieses Charakters auch wohl in

der Form Rechnung tragen müssen. So gewinnen wir hier einen Typus der Charakteristik, den die Schüler auch sonst gern wählen. Sie meinen „entwickeln" zu sollen, und greifen damit unbewußt zu der Weise des Erzählens, das so viel bequemer ist als Beschreiben. Heute noch wie zu Homers Zeiten verschiebt sich das Koexistierende des Zustandes, für den der es in aufeinander folgenden Worten darstellen will, von selber leicht zum Konsekutiven der Handlung (vgl. S. 60). Aber nicht jeden leitet der Instinkt des Dichters, daß er durch solche Vertauschung das Schöne hervorbringt. Und dann ist ein Aufsatz kein Gedicht. Wer heute im schlichten Stil der Abhandlung seine Gedanken vortragen will, muß gelernt haben, die Sprache der Zucht des Verstandes zu unterwerfen. Deshalb wollen wir vor der entwickelnden Form der Charakteristik ausdrücklich warnen, doch gern ein Beispiel heranziehen, das zu den Ausnahmen gehört welche die Regel befestigen.

Wie verschieden sind auch in dieser Beziehung Macbeth und Richard III., der doch ebenso wie jener rücksichtslos Ehrgeiz und Herrschsucht zu sättigen trachtet! In seiner Art vollendet steht er, sobald der Vorhang sich hebt, vor uns. Eine Charakteristik von ihm müßte so angelegt werden, daß die Eigenschaften die uns anziehen, oder doch zur Bewunderung nötigen, in den Vordergrund treten; die Grausamkeit wäre als bekannt vorauszusetzen und nur kurz zu behandeln. An diesem Scheusal kann doch gezeigt werden, wie jeder Fehler mit einem bestimmten Vorzuge innerlich verbunden ist. Wenn wir an der Virtuosität, mit der er die Menschen beherrscht und für seine Tatkraft Aufgaben schafft, ein beinahe künstlerisches Interesse nehmen, so ist das freilich eine beabsichtigte Wirkung des Dichters, dem in der Kunst, Bösewichter zu schildern, kein andrer je gleichgekommen ist. Er spart die Farben nicht, wirft aber wie aus Versehen einen Zug von Menschlichkeit dazwischen, der unserm Abscheu eine Regung des Mitleids, ja der Teilnahme beimischt. Hier darf denn auch die Darstellung des Schülers den Dichter nicht aus dem Spiele lassen. Die Frage: „Sind wir imstande für Lady Macbeth Mitgefühl zu

empfinden?" wäre sachlich kaum verschieden von der anders gefaßten, ob und wie es dem Dichter gelinge solches Gefühl in uns zu wecken. Das Gleiche würde sich bei einer Charakteristik Shylocks ergeben, für den die Gedanken, die dabei auszuführen wären, in früherem Zusammenhange schon angedeutet sind (S. 46 f.). Etwas anders, doch ähnlich stünde die Sache, wenn Hamlet den Gegenstand einer Untersuchung bildete. Eine Untersuchung müßte es hier schon sein; denn einen so rätselhaften Charakter in fertigem Bilde darzustellen dürfte auch einer geübteren Feder schwer werden. Fragen dagegen — warum er zaudere, wie es um seinen Wahnsinn stehe — kann man einer tüchtigen Prima wohl zumuten. Um eine Antwort zu finden, müssen widersprechende Momente abgewogen, verworren erscheinende Züge gedeutet werden; und das ist ohne stetiges Zurückgehen auf die Meinung des Dichters nicht möglich. —

Daß hier Shakespeare mit zu den Unsrigen gerechnet ist, wird keiner Rechtfertigung bedürfen. Doch betreten wir nun wieder das eigentlich deutsche Gebiet, wenn wir kurz auf Themata eingehen, die zum Nachdenken über sprachliche Verhältnisse auffordern. Eine leichte und doch ergibiege Aufgabe dieser Art hat kürzlich einer meiner Düsseldorfer Kollegen schon in Untersekunda bearbeiten lassen: „Bilder und Gleichnisse in der Sprache von Nettelbeck und Würges in Heyses ‚Kolberg'." Die Jungen hatten fleißig gesammelt, die Beziehungen zwischen der verschiedenen Art der Bilder und dem Charakter der beiden Personen richtig erkannt und mit eigner Freude am Gefundenen darüber berichtet. Schwierigeres, vielleicht zu Schweres, habe ich in Prima versucht. Einmal war es der Ausspruch Buffons: Le style c'est l'homme, der erklärt und sachlich geprüft werden sollte. Ich bewahre noch die Disposition, die damals in gemeinsamer Arbeit zustande kam. Wahl der Ausdrücke, Satzbau, Anordnung der Gedanken im großen bildeten die Hauptgruppen der Merkmale, aus denen wir auf die Geistesart eines Verfassers meinten schließen zu können. Es war wohl nichts darunter, was Primaner nicht gut hätten verstehen und durch eigne Beobachtung weiter verfolgen

können; aber im Zusammenhange darüber zu schreiben ging doch etwas über ihre Kräfte hinaus, und wenn die Aufsätze trotzdem nicht übel ausfielen, so hatte die Mitarbeit des Lehrers einen unverhältnismäßig großen Anteil daran. Ebenso urteile ich jetzt über die Aufgabe, den Sinn des Goetheschen Satzes „Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen" klar zu machen. Zu Syntax und Wortschatz kommen hier Formen und Laute hinzu, über deren Herkunft und Bedeutung im Deutschen die Vergleichung mit fremden Sprachen Aufschluß gibt. Auch hier war es eine lohnende Arbeit, Beispiele zu sammeln und in gemeinsamer Betrachtung zu verwerten; nur, daß die Schüler darüber selbst eine Art von Essay liefern sollten, war etwas zu viel gefordert. Später habe ich beide Themata nur noch als Übungsbeispiele zur Besprechung benutzt, und dabei durchaus bewährt gefunden. Im besonderen war es mir selbst interessant und lehrreich, den Goetheschen Gedanken, für den ich zuerst die beiden alten Sprachen herangezogen hatte, nun in einer Realprima auf Englisch und Französisch anzuwenden, wo sich manche Verschiebung der Gesichtspunkte, doch nicht minder reicher Gewinn ergab. Ein sehr viel einfacheres Thema sprachlicher Art ist bei Gelegenheit des Disponierens besprochen worden, die Sonderung und Verbindung der Bedeutungen des Wortes „Volk" (S. 197). In derselben Weise habe ich „Glauben" behandeln lassen, wo sich die Hauptarten der Anwendung: „meinen, für wahr halten, jemandem glauben, an jemand glauben" leicht herausstellten. Die Frage allerdings, in welcher Richtung sich der Gebrauch des Wortes historisch entwickelt habe, ob aufsteigend oder absteigend oder von einer mittleren Höhe aus nach beiden Seiten, konnte mit den Mitteln der Schüler nicht beantwortet werden; aber sie lieferte für die Darstellung einen guten Schluß.

Das letzte Thema streift an ein Gebiet heran, auf dem in früheren Zeiten, wenigstens in Rheinland und Westfalen, selbständige schriftliche Arbeiten gemacht wurden. Heute ist das nicht mehr der Fall, und der deutsche Unterricht hat, auch ab-

gesehen von der Rücksicht auf die Verschiedenheit der Konfessionen, keinen Beruf als Erbe einzutreten. Damit ist aber nicht gesagt, daß er Aufgaben, die von der sprachlichen, literarischen, geschichtlichen Seite her die Religion berühren, ängstlich vermeiden solle. Die Frage z. B.: „Warum werden Glaube, Hoffnung, Liebe so oft zusammen genannt?“ knüpft zwar an ein Wort stillschweigend an, das in der Bibel steht, verlangt aber nur eine psychologische Analyse der drei Begriffe, deren Verwandtschaft gezeigt werden soll. „Die Pharisäer. Eine Charakteristik“ ist ein historisches Thema, für das der Stoff allerdings aus dem Neuen Testament genommen werden muß. Bei konfessionell gemischten Klassen wird man sich vielleicht davor scheuen; als meine Schüler in Kiel es bearbeiteten, dachte vorher und nachher wohl keiner an die Gefahr, daß irgend ein empfindlicher Punkt berührt werden möchte. Viel eher könnte dies vorkommen bei manchen Aufgaben, die doch unbestritten mit zum Besitzstande des deutschen Unterrichts gehören, z. B. „Die Vertreter des Christentums in Lessings ‚Nathan‘.“ Es läßt sich nicht verkennen, daß nicht nur Daja und der Patriarch, sondern auch Tempelherr und Klosterbruder gegen die Bekenner der beiden anderen Religionen zurückstehen. Lessing wollte eben zeigen, daß auf dem Boden des Christentums auch unedle und kleinliche, unter Juden und Mohamedanern auch große und edle Gesinnung möglich sei. Immerhin muß der Lehrer hier darauf gefaßt sein, daß er auch entschiedenen Widerspruch gegen Lessings praktische Beweisführung zu lesen bekommt; er wird diesen, gerade wenn er selber frei denkt, zu würdigen wissen, und wird gern die Gelegenheit benutzen den Schülern zu zeigen, wie man bei aller Empfänglichkeit für die Lehre eines großen Mannes doch nicht blind zu sein braucht für die Grenzen, die von der Natur auch seinem Können, in diesem Falle seinem Verständnis des religiösen Lebens, gezogen sind. Minder verfänglich ist das früher (S. 201. 205) erwähnte Thema „Die drei Religionen in der ‚Braut von Messina‘“, obwohl das ungünstige Licht, in dem die christliche Prophezeiung neben der des Magiers erscheint, zu der Frage anregt, ob sich darin nicht unwillkürlich

etwas von der Gesinnung des Dichters verrate. Übrigens handelt es sich in diesem Drama doch nur um eine äußerliche Mischung heidnischer und christlicher Vorstellungen und Gebräuche; viel mehr in die Tiefe geht es, wenn „die antiken und die christlichen Elemente in Goethes ‚Iphigenie'" dargelegt werden sollen. Dabei aber darf man auf Arbeiten hoffen, die einen rein erfreulichen Eindruck machen; denn jeder, ob Katholik oder Protestant, wird in dieser griechischen Priesterin die Grundzüge christlicher Demut und Menschenliebe erkennen können. — Im ganzen sind Themata dieser Art nicht sehr zahlreich. Daß sie aber überhaupt vorkommen, ist auch um der Religion selbst willen zu wünschen, damit immer wieder fühlbar werde, wie sie in alles Tun und Denken der Menschen mit eingreift, nicht als ein Noli me tangere abgesondert steht.

Die Berechtigung historischer Themen braucht nicht erst bewiesen zu werden; nur für die Reifeprüfung lehnen manche sie ab, weil eingehende geschichtliche Kenntnisse in der deutschen Prüfung nicht gefordert werden dürften, zu historischem Raisonnement aber die Schüler noch nicht fähig seien. So schlimm steht es doch nicht. Es gibt Aufgaben genug, bei denen eine Kenntnis nur in großen Zügen erfordert wird und die Gesichtspunkte der Beurteilung so nahe liegen, daß ein Primaner wohl ohne lange Vorbereitung damit fertig werden kann: Friedrich der Große und Napoleon; Warum hat die Geschichte Ludwig XIV. nicht den Großen genannt? oder, entgegengesetzt gewendet, Mit welchem Rechte spricht man von einem Zeitalter Ludwigs XIV.? Inwiefern begründet die Völkerwanderung den Anfang einer neuen Periode der Weltgeschichte? Warum setzt man einen Hauptabschnitt um 1500? oder, persönlich gefaßt und auf einen Teil des großen Inhaltes jener Zeit beschränkt, „Gutenberg und Columbus. Eine Parallele". Allen solchen Themen liegen Verhältnisse zugrunde, die der Geschichtsunterricht nicht nur von der tatsächlichen Seite, sondern auch in ihren inneren Beziehungen so hell beleuchtet hat, daß eine einigermaßen deutliche Anschauung davon geblieben sein muß. Für andere Aufgaben wird man

häusliche Bearbeitung vorziehen, damit die Schüler Zeit haben Stoff zu sammeln oder durch Nachdenken Gesichtspunkte zu finden. „Wie kommt es, daß die Verdienste großer Männer so oft erst nach ihrem Tode recht gewürdigt werden?“ — wer darüber schreiben soll, muß sich auf Beispiele besinnen, jedes für sich zu erklären suchen, und dann wo möglich in den Erklärungen etwas Gemeinsames erkennen. Das geht natürlich nur in einiger Muße; auch die Gedanken darüber, zu denen die Gestalt des Marquis Posa und Schillers Briefe über Don Carlos anregen, wollen in Ruhe aufgenommen und verwertet sein. Von ähnlicher Art und wohl etwas leichter ist die Frage: „Nach welchem Maßstabe hat die Geschichte gewissen Männern den Beinamen des Großen erteilt?“ Das Wort aus dem Wallenstein: „Der Krieg ist schrecklich wie des Himmels Plagen, Doch ist er gut, ist ein Geschick wie sie“, verlangt ernste Besinnung, wenn der zweite Teil zu seinem Rechte kommen soll. Und auf diesem liegt doch das Hauptgewicht des Gedankens, nicht nur in dem Zusammenhang in dem ihn Max ausspricht, sondern überhaupt. Für die Geistesart der Schüler ist es eine ganz gute Probe, daß man ihnen selbst überläßt dies herauszufühlen: die rhetorisch Angelegten werden in Ausmalung der Schrecknisse des Krieges schwelgen, die Denkenden davon als dem Nächstliegenden ausgehen und den segensreichen Wirkungen nachspüren. Im Winter 1900/01 war es natürlich die Aufgabe zu stellen: „Die Entstehung des preußischen Königtums und des neuen deutschen Kaisertums. Ein historischer Vergleich“. Die Bearbeitung, und mehr noch die Besprechung nach der Korrektur, gab Gelegenheit im kleinen Kreise etwas von dem nachzuholen, was Festreden und Leitartikel aus Anlaß der Jubelfeier übrig gelassen hatten. Diese waren meist im Sinne jenes mißverstandenen Goetheschen Wortes (vgl. S. 199 f.) gehalten, als sei es der eigentliche Beruf der Geschichte, Begeisterung zu erzeugen; während doch der Beruf einer jeden Wissenschaft nur auf dem Gebiete des Erkennens liegen kann, und insbesondere das Ziel der historischen Betrachtung sein muß ein Ereignis immer von zwei Seiten aufzufassen: wie es in seinem

Entstehen tatsächlich und menschlich bedingt ist, und welche Ansätze zu weiterer Entwicklung, also für die Mitlebenden welche Aufgaben, es in sich enthält.

Ein früher besprochenes Thema, über den Zusammenhang zwischen der Beschaffenheit eines Landes und seiner politischen Entwickelung (S. 186. 195), gehört nicht der Historie allein an sondern zugleich dem Kreise derjenigen Wissenschaften, die das Wirtschaftsleben und als seine Grundlage die Beherrschung der Natur durch den Menschen zu erforschen suchen und dadurch ihrerseits fördern. Aufgaben dieser Art habe ich besonders am Realgymnasium gern gestellt. Durch die kleinen Facharbeiten wie durch die physikalische oder chemische Prüfungsarbeit ist ja dafür gesorgt, daß die Schüler lernen, die Kunst der Beschreibung auch auf Naturkräfte in ihrem Zusammenwirken und auf menschliche Anstalten zu ihrer Lenkung anzuwenden. Alles was technisch ist, muß natürlich den Spezialfächern überlassen bleiben; aber die inneren Beziehungen, die von da ins geistige Leben hereingreifen, die Art wie die wirtschaftlichen Aufgaben sich einer allgemeinen Anschauung von menschlicher Kultur einordnen, sind recht eigentlich ein Feld für die verbindende Tätigkeit des deutschen Unterrichtes. In solchem Sinne verwerteten wir bei der Lektüre den Vortrag von Reuleaux über Kultur und Technik (S. 93f.); doch die Schüler müssen auch veranlaßt werden, sich mit eigenen Gedanken nach dieser Seite hin zu versuchen. „Gold und Eisen" ist kein schwieriges Thema, und doch eines Primaners nicht unwürdig. Das Wort aus den Metamorphosen (I 141) ferro nocentius aurum gibt der vergleichenden Betrachtung zugleich Anstoß und Richtung; man wird von der Verwendung beider Metalle ausgehen, dann ihren Einfluß auf das wirtschaftliche, politische und weiter auf das sittliche Leben verfolgen und endlich die symbolische Bedeutung, in der beide vielfach genannt werden, entstehen lassen. Ein Vergleich zwischen „Wort und Münze", die beide dem Zwecke dienen einen Austausch zu vermitteln, beide mißbraucht werden können, unvermeidlich abgenutzt werden, kommt wohl vorzugsweise dem Verständnis des Wortes

zu gute, das eben durch den Gegensatz in seiner lebendigen Natur erst recht erkannt wird, daß es nicht gemacht ist, sondern geworden und nun stetig weiter sich wandelt. Aber auch die Grundverhältnisse des Münzwesens werden bei dieser Gelegenheit den Jungen zu deutlicherem Bewußtsein gebracht[72]). Man muß durch vorherige Besprechung etwas helfen; trotz einer solchen gaben mir mehrere den verkehrten Satz zu lesen, in ältester Zeit seien die Münzen durch abgewogene Metallmengen „ersetzt" worden. Das war nicht nur falsch ausgedrückt, sondern grundfalsch gedacht. Wer so sagt, ist noch in der naiven Vorstellung befangen, daß der eigene Zustand der normale sei, jeder andere, auch frühere, eine Abweichung von ihm darstelle. Wenn es in ein paar Fällen gelingt, diesem Irrtum den Todesstoß zu geben und den Begriff der Entwicklung in einem jungen Kopfe lebendig zu machen, so lohnt das allein die Bearbeitung eines solchen Themas.

Mit besonderer Freude denke ich an einen Aufsatz über das Feuer zurück. In einem Festvortrage der Goethe-Gesellschaft hatte Wilamowitz das Fragment Pandora behandelt[73]) und den Sinn der Dichtung ergänzend gedeutet: wie Goethe „nach dem ersten Schritte zur menschlichen Kultur, den der Feuerraub des Prometheus bezeichnet, einen zweiten vorführt, der Kunst und Wissenschaft auf die Erde bringt". Diesen Gedanken, der in dem Weimarer Vortrag aus einer Fülle geistreicher Beziehungen entwickelt war, mußten in seinem Kern auch die Schüler verstehen. So entstand der Plan, die Worte aus dem Chor der Schmiede: „Feuer ist obenan. Höchstes, er hat's getan, Der es geraubt," zum Anhalt zu nehmen, den grundlegenden Einfluß, den das Feuer auf die Gestaltung alles irdischen Lebens gehabt hat, zu schildern, zuletzt aber dem stolzen Gefühl, mit dem der Mensch auf diese Entwickelung zurückblickt, die Frage gegenüberzustellen, ob es nicht doch noch etwas Höheres gebe als materielle Kultur, Güter und Gaben, die nicht mit Willenskraft und harter Arbeit errungen werden, sondern als Geschenk frei von den Göttern herabkommen. Die Aufsätze über

dieses Thema, das ich einer freundlichen Anregung von Ewald Bruhn verdankte, gaben eine sachgemäße, auf eigenen Kenntnissen beruhende Darstellung, und zeigten in der Art, wie bei den meisten der Schlußgedanke verwertet war, daß die Schüler den Reiz wohl empfunden hatten, der darin liegt, vom Stofflichen den Blick zu allgemeiner Betrachtung zu erheben.

Die im eigentlichen Sinne so genannten allgemeinen Themata waren in früheren Zeiten beliebter als jetzt. Einige sagen, sie seien zu schwer, andere, sie verleiteten zur Phrase. Von manchen wird ausdrücklich davor gewarnt, sie in der Reifeprüfung zu verwenden, weil dann seitens des Lehrers eine Gewähr für den Ausfall der Arbeiten nicht gegeben werden könne. Das ist gerade ihr Vorzug. Die Prüfung ist doch nicht dazu da, nachzuweisen daß, sondern festzustellen ob ein junger Mensch fähig ist in den Unterricht der Hochschule einzutreten. Gibt nun ein Thema dem einen Gelegenheit seine ganze Torheit zu offenbaren, dem andern, zu zeigen daß er Verstand hat, so leistet es eben das, was eine Prüfungsaufgabe leisten soll, nämlich dartun wes Geistes Kind der Geprüfte ist. Bei häuslichen Arbeiten mag der Lehrer durch ein paar im voraus gegebene Winke, die unter Umständen ganz kurz sein können, den rechten Weg andeuten. Auch die Gefahr der Phrase braucht uns hier nicht mehr als anderwärts zu schrecken; sie erhebt sich nur dann, wenn man sie heraufbeschwört. Das geschieht, wenn man den Schülern gegenüber irgend eine Anschauung oder Gesinnung als diejenige hinstellt, deren Ausdruck und allenfalls Begründung von ihnen erwartet werde. Die Phrase bleibt von selber fort, wenn die Aufgabe so gestellt wird, daß ein Anlaß zur Diskussion entweder von vornherein gegeben ist oder leicht gefunden werden kann. Dies ist bei Entwickelung von Begriffen ebensowohl möglich wie bei der Behandlung von Sentenzen.

„Was ist ein Vorurteil?" — dieses schöne Thema von Laas, das schon früher erwähnt wurde, habe ich nicht nur dann und wann bearbeiten lassen, sondern öfter noch als Beispiel für die Übung im Disponieren benutzt. Die Gedanken, die dazu

hervorgeholt werden müssen, sind auch durch ihren Inhalt wichtig. Wir erkannten zuerst den Wortsinn, fanden dann durch Besinnung, daß der Begriff außerdem die Merkmale des Falschen und des Festgewurzelten enthält; wir überlegten, wie solche Urteile entstehen, bei was für Menschen oder Menschenklassen, auf was für Gebieten, und mußten freilich von hier aus auch das Gefährliche der Vorurteile ins Auge fassen. Doch daß dabei etwa der Mund zu voll genommen würde, ließ sich durch die dazwischen geworfene Frage verhüten, wie uns wohl ein Mensch anmuten würde, der absolut frei von Vorurteilen wäre. Wo bleibt dabei die Nötigung zur Phrase? Natürlich wird sie trotzdem hier und da sich regen, wo sie dem einzelnen Verfasser im Blute liegt; aber dann ist es gut daß sie herauskommt, um bekämpft zu werden. In der Regel wird man lieber Paare von Begriffen zur Untersuchung stellen, weil die Vergleichung den Stoff beweglich macht, daß er seine Eigenschaften hergibt: „Neid und Nacheiferung“, die auch der Schule nicht fern liegen; „Neugier und Wißbegier“, zwischen denen der Pfarrer in Hermann und Dorothea freundlich vermittelt, während sie doch auf ungleichen Arten von Interesse beruhen, die im eignen Bewußtsein zu unterscheiden für den ins Leben Hinaustretenden bald genug wichtig wird; „Hoffnung und Erinnerung“, die beide zur Tätigkeit stärken, sie aber auch einschläfern können; „Einsamkeit und Geselligkeit“, deren beiderseitige Freuden wie Gefahren schon die Jugend kennt. Andere Paare solcher Art sind früher berührt worden. Auch die Aufgabe, als Gegenstück zu Erdmanns geistreichem Vortrag über Dummheit eine Erklärung des Wesens der Klugheit zu versuchen (S. 214), ging im Grunde auf eine Vergleichung zurück. Recht fruchtbar erwies sich einmal das Thema: „Schwert und Feder in ihrer Bedeutung für die Geschichte der Menschheit“, zugleich wieder ein Beispiel, wie das Schema der Stoffsammlung nicht den besten Plan für die Ausarbeitung liefert, sondern der einzelne Fall besonders gewürdigt sein will. Man konnte jedes der beiden Werkzeuge erst in seinen schlimmen dann in seinen guten Anwendungen besprechen, oder

diese überordnen und dabei jedesmal dem Schwerte die Feder gegenüberstellen: auf beide Weisen kam kein rechtes Leben in die Betrachtung. Ein stetig vordringender Gedankengang ergab sich erst, wenn man von den Wirkungen ausging, die beiderseits als die natürlichen erscheinen — die zerstörende des Schwertes, die bildung-fördernde der Feder — und dann durch die Natur des Gegenstandes wie von selbst zu der Beobachtung gelangte, daß auch umgekehrte Betätigung möglich sei. Die Dienste, welche die Feder dem wissenschaftlichen wie dem politischen Kampfe leistet, gaben einen guten Übergang; der Segen, den auch der Krieg bringen kann, gehörte an die letzte Stelle. So hatten wir mehrfaches Fortschreiten, innerhalb jedes der beiden Hauptteile vom Negativen zum Positiven, durch den ganzen Aufsatz hin vom Selbstverständlichen zum Unerwarteten: eine aus dem Stoff entwickelte Anordnung, die auch im einzelnen für die Wahl des Ausdrucks und besonders für die Übergänge einen Anhalt gewährte und bis zum Ausgang das Interesse wachsen ließ. Solche Wirkungen mit Bewußtsein zu erzielen ist doch auch in der Schule kein Unrecht.

Ein Abirren zur Phrase oder doch zur bloßen Paraphrasierung gegebener Gedanken ist da eher möglich, wo es sich nicht um Erklärung von Begriffen sondern um Würdigung von Gedanken handelt. Dann liegt aber der Fehler nicht im Thema, sondern in der Art wie es angegriffen wird. Wenn die Frage steht: „Mit welchem Rechte rühmt man die aurea mediocritas?“ und die Schüler glauben können oder gar es wissen, daß der Lehrer einfach eine Lobrede auf den goldenen Mittelweg von ihnen erwartet, dann allerdings —! Das Moralisieren eines Primaners ist unaufrichtig oder altklug. Und einen klaren Gedanken, den ein anderer kurz und kraftvoll ausgesprochen hat, so weit mit Wasser verdünnen daß er acht bis zehn Seiten füllt, ist ein trauriges Geschäft; warum greift man nicht lieber gleich zur Chrie zurück? Die Bearbeitung einer Sentenz bringt nur dann Gewinn, wenn sie sich so wenden läßt, daß entgegengesetzte Momente abgewogen werden; wo das nicht angeht, da

ist denn eben dieses einzelne Wort für den Zweck einer Aufsatzübung nicht geeignet. So bekenne ich, mit manchen oft benutzten, zum Teil sogar von Laas empfohlenen Themen gar nichts anfangen zu können. „Arbeit macht das Leben süß; Lust und Liebe sind die Fittiche zu großen Taten; Wen Gott lieb hat, den züchtigt er; Einigkeit macht stark; Wahre Bildung macht bescheiden; Steter Tropfen höhlt den Stein“ — lauter gute, rechtschaffene Gedanken, denen keiner widerspricht: eben deshalb lohnt es sich nicht, darüber zu sprechen.

Der Lehrer kann den Widerspruch herausfordern durch ein Thema, in dem geradezu etwas recht Anfechtbares ausgesagt wird; z. B. Ubi bene ibi patria. Da ist denn wieder der Mißgriff zu fürchten, daß die jugendlichen Redner sich in Entrüstung ergehen und über die entgegenstehende Wahrheit Selbstverständliches breit ausführen. Eine irrige Ansicht wird niemals dadurch erstickt, daß man sie mit einer sei es auch an sich verdienten Geringschätzung überschüttet; sondern nur dadurch läßt sie sich ausrotten, daß man das Wahrheitsmoment in ihr — und wäre es nur ein Körnchen Wahrheit — herausfindet und aus den Verschlingungen des Irrtums frei macht. Das sollen die Schüler wissen oder bei dieser Gelegenheit lernen. Haben nicht oft schon tüchtige Männer in der Fremde einen Wirkungskreis gefunden, den ihnen die Heimat versagte? und sind umgekehrt die lauten Klagen, in denen Ovid seinem Schmerz über die Trennung von Rom Luft macht, ein Ausdruck patriotischer Gesinnung? Bei ruhigem Nachdenken erkennt man, daß ein rechtschaffener Mensch sich überall da wohl fühlen kann und darf, wo es für ihn Pflichten zu erfüllen gibt. — Quod licet Iovi, non licet bovi: diese Moral gilt wirklich. Nicht nur hohe äußere Stellung gibt Vorrechte, auch dem genialen Menschen werden wohl Verletzungen der Sitte nachgesehen; geniale Kraft des Schaffens gibt das Recht, in Kunst und Wissenschaft das Schwanken des Herkommens zu durchbrechen. Ein Aufsatz, der in diesem Sinne den Spruch erklärte, könnte in Beobachtung und Darstellung von Tatsachen Brauchbares leisten. Aber es

wäre immer nur halbe Arbeit. Wenn sie fertig ist, drängt sich der Gedanke auf, den Satz umzukehren: der Hochstehende, auch wenn er Goethes „Ilmenau“ zufällig nicht kennt, soll daran denken, wie vielen er ein Beispiel gibt; dem großen Manne verzeiht man nichts Kleinliches, dem genialen Gelehrten oder Künstler nichts Unbedeutendes. Als ich vor einigen Jahren dieses Thema bearbeiten ließ, geriet der zweite Teil den meisten besser; und das war kein Wunder: er enthält den kräftigeren Gedanken, indem er nicht die Menge der Schwachen zum Dulden sondern die wenigen Starken zum Tun auffordert. Unter den Schülern werden fast immer einzelne sein, die das in irgend einem Sinne auf sich beziehen können; mögen sie denn von hier aus die Mahnung mit ins Leben nehmen, daß, wer durch Geburt oder Glück einen Vorzug vor anderen besitzt, nicht fragen soll: „Welche Rechte verleiht er?“ sondern: „Welche Pflichten legt er mir auf?“

Die beiden letzten Beispiele waren dem Gebiete des Sprichwörtlichen entnommen. Wo ein bestimmter, und vollends ein mit Recht angesehener Mann mit seinem Namen einen Gedanken vertritt, da könnte es scheinen, daß für Einwendungen kein Raum sei. Die Schüler sind in solchem Falle gern bereit sich zu fügen. Sie leben in dem naiven Glauben, das Gute und Rechte stehe ein für allemal fest, sei von jeher erkannt gewesen und alle bedeutenden Männer hätten daran einmütigen Anteil, so daß sich deren Aussprüche von selbst zu einer großen Harmonie zusammenschlössen[74]). Mit solcher kindlichen Auffassung findet man sich nicht zurecht in unserm vielbewegten Leben, in dem Recht und Unrecht, Wahrheit und Irrtum fast immer zwischen Streitenden geteilt sind. Bei der Lektüre von Schillers „Ideal und Leben“ wurde dieses Verhältnis, dem dort ein Strophenpaar gewidmet ist, berührt (S. 38); ein Aufsatz wie der über das heraklitische Πόλεμος πάντων πατήρ würde auch für diese Betrachtung Gewinn bringen: aber jede Sentenz, die schriftlich bearbeitet oder in Disponierübungen besprochen wird, gibt Gelegenheit, durch erneute Beobachtung die Einsicht zu vertiefen. In der Mathe-

matik kann man den Schülern einen Satz zu beweisen aufgeben; der Satz ist einfach richtig, der Beweis muß sich finden lassen. Eine Sentenz aber ist nie einfach richtig. Sie ist ein einzelnes, festgehaltenes Glied aus einer lebendigen Kette von Erfahrungen und Gedanken, immer dem Mißverständnis ausgesetzt, auch wo sie nicht dem Zusammenhang einer bestimmten Situation als „geflügeltes Wort" entrissen ist, immer einseitig, oft zum Widerspruch herausfordernd, stets zu ernsthafter Prüfung einladend: und solche Prüfung ist nun gerade die Aufgabe.

Selbst ein so einleuchtendes Wort wie das der Gräfin im Tasso:

> Es bildet ein Talent sich in der Stille,
> Sich ein Charakter in dem Strom der Welt —

verlangt die Ergänzung durch das Gegenteil: auch dem Talente kann die Einsamkeit, der Mangel an Vorbildern schaden, auch der Charakter in stiller Sammlung sich festigen. Daß Leonore hier nur die andre Seite hervorhebt, ist natürlich. Sie und der Herzog sind einig in dem Wunsche, den gemeinsamen Freund in das Leben eingeführt zu sehen, damit ihm dort gegeben werde was ihm noch fehlt. An seinem Talente vermissen sie nichts, sie sehen wie reich es sich in der Verborgenheit entwickelt hat; sein Charakter bedarf der Übung und Abschleifung, und die kann dem bisher Menschenscheuen nur das Treiben der Welt verschaffen. Der angeführte Satz, als Aufsatzthema beliebt, ist einer von denen, die nur aus den lebendigen Beziehungen heraus, die ihn erzeugt haben, recht verstanden werden können. Diese aufzusuchen wird in jedem ähnlichen Falle das erste sein. „In deiner Brust sind deines Schicksals Sterne": das hat auch, so für sich genommen, einen guten Sinn und kann abwägend besprochen werden; denn daß nicht alle Faktoren, die das Schicksal eines Menschen bestimmen, in ihm selbst liegen, ist deutlich genug — allzu deutlich vielleicht, als daß es eine genauere Betrachtung lohnen möchte. Erinnert man sich aber, daß die Worte von Illo an Wallenstein gerichtet werden, so gewinnt der allgemeine Gedanke ein höchst individuelles Aussehen, und es entsteht die

nicht überflüssige Frage, wie sich in ihm beide Elemente mischen, und wie viel, wenn wir das Persönliche abziehen, auch für uns Gültiges bleibt. Unter Umständen kann durch Zurückgehen auf den Ursprung der geläufige Sinn eines oft zitierten Wortes geradezu in sein Gegenteil verkehrt werden, wie wir das bei Goethes Urteil über den Wert der Geschichte gesehen haben (S. 200), oder doch eine starke Ablenkung erfahren, wofür als Beispiel das aus Homer abgeleitete Vox populi vox dei auch bereits angedeutet wurde (S. 204). Die Annahme göttlicher Einwirkung tritt im Epos immer dann ein, wenn nach menschlicher Kenntnis nicht erklärt werden kann, warum jemand dies oder das sagt oder tut; wenn also der Bettler den in seinem Hause bedrängten Königsohn fragt, ob ihn etwa „das Volk mit Haß verfolge, der Stimme eines Gottes gehorchend", so heißt das nicht viel mehr als: „ohne erkennbaren Grund." Im Gebrauch aber hat das Wort die Bedeutung angenommen, daß die Stimme des Volkes ein Gottesurteil sei. Dieser Gedanke muß für sich geprüft werden; dazu ist erste Vorbedingung, daß man ihn recht erkennt: und das gelingt gerade gut auf dem Hintergrunde jener homerischen Situation, von dem er sich abhebt.

Immerhin könnte in diesem Falle die Interpretation aus dem Zusammenhange wohl auch entbehrt werden. Oft wird es von vornherein geboten sein auf sie zu verzichten: wenn die Schüler gar nicht in der Lage sind nachzulesen, für Klausurarbeiten. Dieser Unterschied muß bei der Wahl der Themata berücksichtigt werden. Der Ausspruch, daß der wahre Bettler allein der wahre König sei, gewinnt freilich an Leben, wenn man daran denkt, wie Nathan dem abgehenden Derwisch nachsieht, einen Namen sucht, der ihn bezeichnen könnte, und, weil er keinen passenden findet, durch den Gegensatz der beiden Begriffe sich einen Ausdruck der Bewunderung schafft. Aber würdigen kann man den Gedanken auch unmittelbar, und in sein Verständnis eindringen mit den Fragen: wer denn der wahre Bettler sei? — nicht der elendeste sondern der bedürfnisloseste — und wer der wahre König? — nicht der prächtigste sondern der un-

abhängigste. „Der Mensch ist nicht geboren frei zu sein", sagt Tasso mit Bezug auf seine Stellung zum Herzog, dem er sich gern unterordnet. Für sich genommen gewinnt der Satz tieferen Sinn und kann, wenn vorher der Begriff der Freiheit, so wie in unserm dritten Kapitel angedeutet wurde, besprochen und erklärt ist, recht wohl von den Schülern verstanden und nach den verschiedenen Seiten hin geprüft werden. Denn dieses Doppelte bleibt ihre Aufgabe auch da, wo eine Sentenz außerhalb des Zusammenhanges betrachtet wird: sie sollen untersuchen, welchen Sinn sie habe, und dann erwägen, ob sie zustimmen können. Schwächere mögen unter Umständen auf das Zweite verzichten; aber jeder soll wissen, daß keine Autorität, heiße sie auch Lessing Schiller Goethe, ihn zwingen will, für einen Gedanken der ihm widerstrebt pflichtmäßig die Richtigkeit zu beweisen.

Wenn auf diese Art das selbständige Urteil des werdenden Menschen in Anspruch genommen wird, so geschieht dasselbe vielleicht in noch höherem Grade für jene Aufgaben, die von den allgemeinen scheinbar am weitesten abliegen: die ganz persönlichen. Ein kleiner Kreis, aus dem deshalb nur dann und wann etwas genommen werden kann; geschieht es aber, so kommt immer etwas Greifbares heraus. „Engländer und Franzosen, mit welchen der beiden Völker beschäftigst du dich lieber? Mit welchem der beiden klassischen Völker? Welcher alte Dichter zieht dich am meisten an? Welche der schönen Künste? Welche Wissenschaft? Meine Bibliothek. Mein Leben. Was willst du werden, und warum?" — Gegen die letzte Frage habe ich wohl Bedenken äußern hören: der Schüler scheue sich und sei auch nicht verpflichtet, innere Angelegenheiten der Familie, die bei der Wahl des Berufes oft mitsprächen, aufzudecken. Ich habe gerade bei diesem Thema, wenn es einmal — gern in der Reifeprüfung — gestellt wurde, durchweg charakteristische, vielfach sehr gelungene und, selbst wo es galt eine nüchtern bescheidene Berufswahl zu begründen, besonders erfreuliche Arbeiten bekommen. Auch die übrigen Aufgaben dieser Gattung rücken so zu sagen dem Schüler auf den Leib, treiben ihn aus sich herauszugehen.

Hier wird das „ich", sonst in Aufsätzen mit Recht gemieden, sich einstellen dürfen, ja manchmal notwendig sein, gerade um der Bescheidenheit willen; denn der Schreibende soll ja nicht mit allgemeiner Gültigkeit sagen, welcher Dichter größer, welche Wissenschaft interessanter, welcher Beruf der bedeutendste sei, sondern nur seine persönliche Vorliebe bekennen und, so gut er kann, begründen. Wo das Verhältnis zwischen Lehrer und Schülern das natürliche ist, werden beide Teile Freude davon haben.

Auch, wenn den Jungen zugemutet wird zum klassischen Altertum Stellung zu nehmen? Wird da nicht ihre Abneigung unverhohlen zum Ausdruck kommen? — Wir müssen es darauf hin wagen. Widerspruch, auch dann und wann unverständigen, können wir vertragen; wo aber wirklich die Schüler gegen Tacitus und Horaz, Platon und Homer nichts als Widerwillen empfänden, da wäre es erst recht nötig, daß die Lehrer dies erführen, um ihre Behandlung zu ändern, und dafür zu sorgen daß die Stimmung empfänglicher werde. Das beste Mittel hierzu ist gerade der deutsche Aufsatz, weil er Gelegenheit gibt, das Fremde selbsttätig zu verarbeiten und für eignes geistiges Leben Früchte daraus zu gewinnen. Welche Fülle lohnender „Aufgaben zu deutschen Aufsätzen aus dem Altertum" hat Gustav Wendt in seinem schönen Buche (1884) entwickelt! Ob es etwas Ähnliches für französische und englische Literatur schon gibt, weiß ich nicht. Wenn es erscheint, wollen wir uns freuen und es der Jugend in realistischen Klassen und Schulen zu gute kommen lassen, für die des Gymnasiums aber fortfahren das Altertum auszubeuten. Im Folgenden soll nur über das berichtet werden, was ich selbst, vielfach durch Wendt geleitet oder angeregt, in diesem Sinne versucht habe.

Allgemeine Themata, die dem Spruchschatze der Alten entstammen, sind schon erwähnt worden: Vox populi vox dei, Ubi bene ibi patria, Πόλεμος πάντων πατήρ. Das Horazische Nil admirari liefert eine in ihrer Knappheit wirksame Überschrift und durch den Gegensatz zu Platons Wort, daß das Sich-

Wundern eine philosophische Empfindung sei, den natürlichen Ausgangspunkt für eine Abhandlung, die den Erfolgen intelligenten Erstaunens nachspürt und zugleich der jugendlichen Lust am Anschauen des reichen Inhaltes der Welt unbefangenen Ausdruck geben mag. Der Gedanke, Horaz als Meister der Lebensweisheit zu preisen, kann hier keinem gesunddenkenden Primaner kommen, und wird ihm hoffentlich vom Lehrer nicht aufgedrängt. Zu lernen von Horaz gibt es auch so genug, vor allem die Kunst fein gewählten Ausdruckes und straffer Gedankenfügung, wie in dem unnachahmlich kraftvoll gedrängten Schlußwort der Römeroden: Aetas parentum peior avis tulit Nos nequiores mox daturos Progeniem vitiosiorem. Nach vorwärts wie nach rückwärts lenkt die schmerzliche Resignation den Blick. War das Urteil richtig? gilt es für jedes Zeitalter? auch für das unsere? — solche Fragen reizen zum Nachdenken und schließen sich zu einem guten Aufsatzthema zusammen, das man nicht damit zurückweisen soll, daß die Jugend der Lösung des Problems nicht gewachsen sei. Lösen können wir Älteren es auch nicht; daran sich zu versuchen aber ist ein Jüngling, der von Geschichte etwas gelernt hat und mit offenem Auge in die eigne Zeit hinaus schaut, reif genug.

Der Bezug auf die Gegenwart ist, wie überhaupt der Grundzug unserer Beschäftigung mit dem Altertum, so auch der Lebensnerv der Themata, die von dort geholt werden. In vielen, zum Teil schon in anderm Zusammenhange besprochenen tritt er unmittelbar hervor. So, auf literarischem Gebiete, wenn Schillers Glocke mit dem Schilde des Achill, die Handlung in Goethes Iphigenie mit der bei Euripides, der Grundgedanke mit dem in Sophokles' Philoktet verglichen wurde, oder wenn die Aufgabe gestellt war, die Mischung griechischer und christlicher Elemente in dieser so harmonisch vollendeten Dichtung nachzuweisen. In etwas andrer Weise bot Lessings Emilia Galotti ein Beispiel für moderne Verwertung und Umschmelzung antiker Stoffe (S. 218). Ein Thema wie „Homer in Lessings Laokoon“ gibt Anlaß, dieselbe Beobachtung in weiterem Umfange zu wiederholen: einen

wie starken Einfluß auf die Literatur unserer klassischen Periode das Altertum geübt hat. Wie ein von Homer angeschlagenes Motiv in der Weltliteratur weiter wirkt, würde ein Aufsatz deutlich machen, der — nach früher gegebener Anregung (S. 10) — das epische Proömium von Homer zu Vergil, Milton, Klopstock verfolgte; an die Darlegung, was überall geblieben, was geändert worden ist, müßte sich dabei die Frage anschließen, worin die Änderungen ihren Grund gehabt haben. Das Zurückgehen zu der Stelle, wo eine poetische Idee zum ersten Male auftritt, wird fast noch dringender erfordert in einem Falle wie dem der Schicksalstragödie. Tatsächlich sind alle Stücke dieser Gattung hervorgerufen durch den König Ödipus; nur durch Vergleichung mit dem Vorbilde können sie recht verstanden werden: und dabei vertieft sich unmerklich der Sinn für das Wirken jener geheimnisvollen Macht, über die von jeher die Menschen gegrübelt haben, die auch auf dem Boden christlicher Weltanschauung gewürdigt zu werden verlangt. In wie verändertem Lichte von hier aus die Probleme des Lebens erscheinen, davon gibt eine bescheidene doch lehrreiche Probe Chamissos Gedicht „Die Kreuzschau", wenn man es mit Horazens erster Satire zusammenhält. Auf beiden Seiten dieselbe menschliche Schwäche: Unzufriedenheit mit dem eignen Lose und neidisches Hinblicken auf das der anderen; aber während der genußfrohe Günstling des Mäcenas hierüber nur scherzt und spottet, sucht der ernste deutsche Dichter den Schwachen zu helfen durch mildes Eingehen auf empfundene Beschwerden und den Hinweis auf eine verborgene Fügung, nach der die Lasten gerecht verteilt seien.

Auch im großen, im Verstehen und Ordnen staatlicher Verhältnisse, können wir uns dessen, was uns über die Alten hinausgeführt hat, deutlich bewußt werden und doch fortfahren von ihnen zu lernen. Ein Begriff, der gerade in unserer Zeit neuen Inhalt bekommen hat, geht dem Namen wie der Sache nach auf den großen Römer zurück, der, ohne König zu heißen, ein Völker und Staaten umfassendes Reich der Lenkung durch einen persönlichen Willen unterwarf. Ihn mit dem Schöpfer des

modernen Imperialismus, Napoleon, zu vergleichen ist eine Aufgabe, für die tatsächliches Material nicht mühsam herbeigeschafft zu werden braucht, die aber zu eindringender Betrachtung nötigt und durch sie eine Fülle klärender Beziehungen von den Schülern selbst finden läßt. Auch das Königtum von Gottes Gnaden hat, so kann man sagen, in der alten Geschichte seinen Vertreter, Alexander, der seinen Zeitgenossen und bis auf unsere Tage den Gelehrten das Rätsel aufgegeben hat, ob er, um östlicher Denkweise entgegen zukommen und um sich an der Erniedrigung derer, die ihn anbeteten, zu weiden, göttliche Abstammung sich beigelegt, oder ob er selber geglaubt hat, er sei dem Ursprunge nach von anderem Stoff als die Menge die er tief unter sich sah. Gerade ein solcher Zug des Phantastischen oder Mystischen, der einer Heldennatur beigemischt ist, erweckt menschliches Interesse. Und so wird man hier eine Frage, die etwa im Aufsatz bearbeitet werden soll, ganz persönlich wenden: „Was macht Alexander den Großen zu einer so anziehenden Gestalt?" Arrians Schlußbetrachtung, die in Wilamowitz' Lesebuch den Primanern zugänglich ist, gibt wertvolle Anregung. An derselben Stelle finden sich Beiträge zur Würdigung des königlichen Demokraten, Perikles. Wilamowitz bietet, außer geschichtlichem Stoff, hauptsächlich die Leichenrede, das Urteil des Thukydides und aus Platons Phädros die Stelle, wo die Beredsamkeit des Perikles nicht eben freundlich in ihre Elemente zerlegt wird. Man wird aus dem Protagoras den Seitenblick auf die schlecht erzogenen Söhne des großen Mannes, aus Gorgias die zusammenhängende Betrachtung des Einflusses, den seine Politik auf den Charakter der Athener geübt hat, hinzunehmen müssen, um eine rechte Anschauung zu geben von der grimmigen Feindschaft, in der Sokrates ihm, den er für den Verderber des Volkes hielt, gegenüberstand[75]). Hat Perikles wirklich den Athenern mehr geschadet als genützt? das ist, wenn jene Gedanken aus Platon mitgeteilt und erklärt sind, eine gute Aufsatzfrage, deren Beantwortung durch den Vorstellungskreis, in dem die Schüler zu hause aufgewachsen sind, stark bedingt ist, zugleich aber auf dieser Grundlage Gelegenheit

gibt ihr eigenes Denken zu erproben. Eben dies beides erlebte ich einmal in recht charakteristischer Weise, als aus Thukydides die Reden des Nikias und des Alkibiades (VI 9—14. 16—18. 20—23) gelesen waren und danach das Thema bearbeitet wurde: „War die sizilische Expedition ein törichtes Unternehmen?" Der Lehrer muß natürlich, wo irgendwie politische Gesinnung ins Spiel kommt, frei genug dastehen, um auch eine ihm unsympathische Ansicht, wenn sie mit Ernst und Geschick vorgetragen wird, gut zu heißen.

Der Hauptgrund, den Platon für seine Verurteilung der Regierungsweise des Perikles anführt — die Athener könnten durch ihn nicht besser geworden sein, weil sie sonst ihm selber das, was er für sie getan hatte, anders gelohnt haben würden — führt zu einer allgemeinen Betrachtung: „Der Undank, das Erbteil der alten Freistaaten." Dabei wird der große Vorzug der erblichen Monarchie, daß persönliche Treue des Herrschers einem großen Manne die Stetigkeit des Wirkens sichern kann, ungesucht hervortreten. Auch für die beiden großen Völker des Altertums erwies sich ja schließlich die Alleinherrschaft als überlegene Staatsform. In die Kämpfe, die dieses Ergebnis vorbereiteten, versetzt uns ein Vergleich zwischen Cicero und Demosthenes, der, von Schülern angestellt, die Gefahr enthält, daß dem Römer gegen den Griechen, dem Besiegten gegen den Sieger unrecht getan, oder daß umgekehrt der Vorkämpfer eines verlornen Ideals blindlings verherrlicht werde: eine gute Übung für besonnen abwägendes Urteil. Themata, die sich auf die politische Schwäche der Griechen, im besonderen der Athener, auf den Beruf der Römer zur Weltherrschaft bezogen, sind uns in anderem Zusammenhange schon vorgekommen (S. 185. 214); auch jene allgemeine Frage, welchen Einfluß die Natur eines Landes auf die Geschichte seiner Bewohner übe (S. 186. 194 f.), läßt für Griechenland und Italien eine selbständigere und mehr aus dem Vollen schöpfende Bearbeitung zu, als — von Deutschland abgesehen — für irgend ein anderes Land.

Von den Ereignissen geht es weiter, zu der Art wie sie dargestellt werden. „Charakteristik der griechischen und römischen

Geschichtschreiber, die wir auf der Schule gelesen haben," ist für Primaner eine Gewinn bringende Aufgabe. Cäsar und Xenophon, Herodot und Livius, Sallust und Tacitus, Thukydides müssen, in der Eigenart eines jeden wie in manchen vom einen zum andern spielenden Beziehungen, den jungen Lesern deutlich geworden sein, oder werden es jetzt durch rückblickende Betrachtung. In Tertia konnte versucht werden, nach Cäsars Angaben ein Bild von der Lebensweise unserer Vorfahren zu entwerfen (S. 210); auf der höheren Stufe ist es möglich, denselben Gegenstand in eine freiere Beleuchtung zu rücken und „die Schilderung der Germanen bei Cäsar und bei Tacitus" zu vergleichen: ein Stückchen Forschung in der Schule. Schon das Erkennen der Übereinstimmungen und Unterschiede erfordert in diesem Falle besonders geschärfte Aufmerksamkeit; denn vielfach sind Übereinstimmung und Abweichung mit einander gemischt. Woher kommt das? Manche Verschiedenheiten können eine Folge des doch nicht ganz geringen Zeitabstandes sein; wenn die Germanen bei Cäsar noch halbe Nomaden sind, bei Tacitus (26) eine ausgebildete Ackerwirtschaft haben, so entspricht dieser fortgeschrittene Zustand wohl einer inzwischen erfolgten Entwickelung. An anderen Stellen sieht es fast so aus, als habe Tacitus mit leiser Hand seinen Vorgänger korrigieren wollen. Schließlich darf man nicht vergessen, daß beide Schriftsteller ganz verschiedene Absichten verfolgten: Cäsar schrieb an dieser Stelle nur zur Unterhaltung, um eine Lücke in den Ereignissen zu verdecken, Tacitus wollte belehren und bessern.

Diese Betrachtung leitet zu den eigentlich literarischen Themen hinüber, die innerhalb der aus dem Altertum genommenen ebenso wie unter den im engeren Sinne deutschen den größten Bestand ausmachen. Wie wir dort die einfache Analyse nicht verschmähten, so werden wir es für eine bescheidene, doch die Kunst des Nachempfindens fordernde und fördernde Aufgabe halten, den Gedankengang eines Gedichtes wie Horazens erster Epistel oder einer thukydideischen Rede darzulegen, wobei es namentlich darauf ankommt, auch die unausgesprochenen Zwischen-

glieder ins Bewußtsein zu heben, oder nach Lektüre von Platons Kriton die Gründe zu entwickeln, weshalb Sokrates nicht aus dem Gefängnis entfloh. Was am sichersten zu einer rechten Untersuchung führt, ist hier wie anderwärts der Vergleich. „Andromache und Tekmessa, Aias bei Sophokles und bei Homer, Odysseus im ‘Philoktet’ und im ‘Aias’ des Sophokles, die Göttererscheinung im ‘Philoktet’ und in ‘Iphigenie auf Tauris’, Homer und Vergil in ihrer Schilderung der Unterwelt“: diese und ähnliche Themata beruhen immer darauf, daß derselbe Gegenstand oder dasselbe Motiv von verschiedenen Dichtern oder von demselben Dichter in verschiedenem Zusammenhange behandelt vorliegt, und nun durch Vergleichung erkannt werden soll, wie es jedesmal poetisch gestaltet worden ist. Die zuletzt genannte Aufgabe zeigt an einem typischen Beispiel das Verhältnis von Original und Nachahmung, und gibt Anlaß, etwas so Wichtiges wie die in Literatur und Kunst überall wiederkehrende Erscheinung übertragener Motive anschaulich kennen zu lernen, ja selbständig zu entdecken. Der Lehrer wird sich hüten, diese Erklärung so mancher Wunderlichkeiten bei Vergil vorweg zu geben, vielmehr sie von den geweckteren Schülern selbst finden lassen, während die Schwachen sich begnügen mögen, die tatsächlichen Unterschiede beider Schilderungen in bezug auf die Örtlichkeit, die Bewohner, das Verhalten der Besuchenden klar zu erkennen und übersichtlich darzustellen.

Innerhalb einer und derselben Dichtung geben Stoff zu ähnlichen Aufgaben die beiden Einzelkämpfe im dritten und siebenten Buche der Ilias, oder die drei Würfe nach dem Bettler in der Odyssee (Buch 17. 18. 20), oder aus beiden Epen das Eingreifen der Götter, das zuweilen den natürlichen Gang der Handlung unterbricht, oft aber auch nur wie der poetische Ausdruck eines inneren Zusammenhanges erscheint. Allerdings wird mit all solchen Themen, nicht anders als bei einem früher besprochenen aus dem Nibelungenliede, in das Gebiet wissenschaftlicher Kritik hinübergestreift. Wer sich davor scheut, findet leicht auch ganz ungefährliche Gegenstände, bei denen es nicht darauf

abgesehen ist die Standpunkte mehrerer Verfasser zu unterscheiden, sondern die Betrachtung natürlicher so gewendet wird, daß wir die Beweglichkeit in der Kunst eines einzigen bewundern. „Odysseus als Bettler“ braucht ja nicht so behandelt zu werden, daß man die einander ähnlichen Szenen in bezug auf Motivierung und Folgerichtigkeit vergleicht; man kann ebenso gut und vielleicht noch besser die menschliche Teilnahme für den Helden, der im eigenen Hause Schmähliches erduldet, zum leitenden Gedanken machen, und darauf achten, wie es mehr als einmal nahe daran ist, daß der König aus der Maske des Bettlers hervorbricht, wie aber immer wieder männliche Selbstbeherrschung dem Aeußersten vorbeugt. „Mit welchem Rechte sagt Aristoteles, die Odyssee sei ἀναγνώρισις διόλου?“ diese Frage führt dazu, die zahlreichen Erkennungen und Wiedererkennungen zu vergleichen, durch welche die Handlung des Epos fortschreitet, und bei denen die Art, wie die Entdeckung vorbereitet wird und wie sie dann wirkt, immer wieder neu und individuell sich zeigt. Dasselbe läßt sich beobachten, wenn „die Lügenerzählungen des Odysseus“ zusammengestellt werden: mit feinem psychologischen Verständnis und reifem dichterischen Können hat Homer das, was er den Erfindungsreichen erfinden läßt, jedesmal den besonderen Umständen und dem Charakter dessen, den der Erzähler unterhalten und fesseln will, angepaßt. Indem die Schüler dieser Mannigfaltigkeit nachgehen und die Unterschiede in Worte zu fassen suchen, übt sich ihr Blick für poetische Gestalten, sie lernen sehen. Und man kann es erleben, daß ein jugendlicher Sinn, der, unbeirrt durch gelehrte Kontroversen, naiv dem uralten Stoffe gegenübersteht, Beziehungen erblickt, die sich dem künstlich geschärften, immer auf bestimmte Fragen eingestellten Auge des Forschers entzogen hatten[76].

Bisher waren es immer Situationen, die verglichen wurden; auch in der Charakteristik von Menschen entfaltet der Dichter seinen Reichtum, und gönnt dem einen Anteil daran, der empfänglich ist von ihm zu lernen. Eine Aufgabe dieser Art, die früher berührt wurde, die Führer der Freier zu schildern,

kann schon in Sekunda gestellt werden. Aus der Ilias ist anziehend eine Parallele zwischen Achill und Hektor. Die Motive, die beide aufs Schlachtfeld führen, ihre verschiedene Stellung zu den eigenen Genossen geben schon Gesichtspunkte der Vergleichung; eingehend muß dann der große Schlußkampf gewürdigt werden: dämonischer Haß auf der einen Seite, ergreifende Mischung von Heldenmut und menschlicher Schwäche bei Hektor, für den der Dichter unsere Teilnahme noch dadurch zu steigern weiß, daß er ihn dem ohnehin stärkeren Gegner erst durch das tückische Dazwischentreten einer Gottheit unterliegen läßt. Noch persönlicher gerichtet ist das Thema „Mein Lieblingsheld im Homer,“ bei dessen Bearbeitung einst von 20 Abiturienten des städtischen Gymnasiums in Düsseldorf einer für Diomedes, alle übrigen für Hektor sich entschieden. Daß es den Jungen schwer wird, in dem Übermenschentum des Thetis-Sohnes Züge zu entdecken, die sie mitempfinden können, habe ich auch sonst beobachtet. Eher gelang eine gewissermaßen entgegengesetzte Aufgabe: die feinen Schattierungen weiblicher Charakteristik aufzufassen und „Homerische Frauengestalten“ dem alten Sänger nachzuzeichnen.

Poetische Kunst kann auch in den homerischen Gleichnissen gesucht werden. Über deren „Absicht und Wirkung“ ließ ich einmal einen Aufsatz machen, und mußte am Erfolge lernen, daß ich selber den Schülern das Verständnis erschwert hatte. Wäre die Ordnung der beiden Begriffe umgekehrt gewesen, so würden sie eher erkannt haben, daß die Vergleiche in Ilias und Odyssee, mit wenigen Ausnahmen, gar nicht dazu dienen, ein abstraktes Verhältnis oder einen fernliegenden Vorgang anschaulich zu machen, daß sie also nicht dieser Absicht und dann wohl überhaupt keiner Absicht entsprungen sind, sondern der Lust am Fabulieren, dem unwillkürlichen Drang aus der eigenen Fülle mitzuteilen und am Rande des großen Gemäldes andre und immer wieder neue kleine Bilder auszumalen. Von der Welt, die den Dichter umgab, gewinnen wir aus ihnen eine Anschauung. Diese festzuhalten und zu gliedern werden die Schüler angeregt, wenn man fragt: „Woher nahm Homer den Stoff zu seinen Gleich-

nissen?", wo denn aber die Masse so groß ist, daß man gut tut sie einzuschränken, etwa nur die Odyssee oder von der Ilias die Hälfte in Betracht zu ziehen. Ein an sich eng begrenztes Thema ist: „Das Haus des Nestor und der Palast des Menelaos", schon für Sekundaner nicht zu schwer, und doch lohnend, weil die Vergleichung dazu nötigt, das tägliche Leben der homerischen Menschen in seinen mannigfaltigen Beziehungen ins Auge zu fassen. Reiferen Verstand erfordert, innerhalb derselben Gattung: „Phäaken und Kyklopen, zwei Kulturbilder". Der Dichter selbst nennt beide Völker zusammen und erzählt von feindlicher Berührung in früherer Zeit (Od. 6, 5 f.). Wirklich stehen sie ja, auch ihrer Art nach, in scharfem Gegensatz; doch darin stimmen sie überein, daß bei beiden menschliche Zustände gesteigert erscheinen, hier vorwärts zu größerer Vollkommenheit dort rückwärts zur Roheit.

Homer ist eine Welt für sich, innerhalb deren sich all die verschiedenen Arten von Themen, die wir überhaupt kennen gelernt haben, noch einmal wiederholen, eine Fülle die niemals ausgeschöpft werden kann. Daneben darf anderes nicht vernachlässigt werden. Aufgaben aus dem Gebiete der Tragödie sind schon früher berührt worden, so die Frage nach der Hauptperson in Sophokles' Antigone (S. 47 f.). Zur Auswahl könnte man daneben stellen: „Die ethischen Gedanken in der Antigone." Welches Thema die einzelnen vorziehen, wäre einigermaßen charakteristisch für ihre Denkart; bei der Ausführung aber würde sich zeigen, daß eins so gut wie das andre zum Eindringen in den tiefern Sinn des Kunstwerkes zwingt und also hilft. Auf die Zusammenstellung des Ödipus mit modernen Schicksalsdramen gehen wir nicht noch einmal ein. Für sich genommen bietet er ein vorzügliches Thema, das der Lehrer nur ein wenig vorbereiten muß, am besten mit Hilfe der Einleitung in Ewald Bruhns Ausgabe: „Die Ironie des Schicksals im König Ödipus". Einmal hatten die Schüler gleichzeitig mit dieser Tragödie Horazens Ars poetica gelesen, so daß gefragt werden konnte: „Inwiefern hat Sophokles im König Ödipus die von Horaz a. p.

193—201 angegebenen Regeln befolgt?“ Horaz ist nun wieder selbst eine reiche Fundgrube. „Wie dachte er über seinen Beruf als Dichter? Aus welchen Gebieten nahm er die Anregung zu seinen Liedern? Welche Tugenden empfiehlt er in den Römeroden?“ — alles Fragen, die im letzten Jahre der Prima, wenn der größte Teil der Oden gelesen ist, zur Sammlung von Eindrücken und Gedanken natürlichen Anhalt geben. „Horaz ein Naturfreund“ ist von ähnlicher Art. Auch das Thema „Homer bei Horaz“ fordert zur Verwertung von Lesefrüchten auf, zugleich aber verlangt es noch etwas andres, als daß diese geschmackvoll gruppiert werden. Es zieht Verbindungslinien zwischen getrennten Gebieten, was immer Gewinn bringt, und lenkt den Blick auf den starken Einfluß, den das geistige Leben der Römer von den Griechen empfangen hat. Noch mehr ins Innere führen Aufgaben über Horazens Lebensanschauung, über sein Verhältnis zu Mäcenas, zu Augustus; denn nun soll sein Charakter gewürdigt werden, und dabei gilt es, sich von altmodischer Verherrlichung ebenso frei zu halten wie von vorlauter Tadelsucht.

Man spricht so oft summarisch von „dem Altertum“, daß die Schüler leicht meinen, das sei ein in der Hauptsache einheitliches Kulturgebiet. Und doch, welche Abstände umfaßt es, wie groß ist der Unterschied zwischen homerischer Ursprünglichkeit und der ins Überreife gesteigerten Bildung des augusteischen Zeitalters! Eine gewaltige Entwickelung hat innerhalb der Zeit, die wir das Altertum nennen, stattgefunden. Mitten in sie hinein, an den Punkt wo der menschliche Geist zum Nachdenken über sich selbst erwachte, versetzt uns Platon — das Höchste, was unsern Schülern geboten wird, wohl zu hoch, als daß sie mit selbständiger Bearbeitung sich daran versuchen könnten. Nur die persönliche Gestalt des Meisters, von dem Platon erzählt, wird ihnen vertrauter. Der Gedanke, Sokrates und Antigone in Parallele zu stellen, wurde schon angeregt (S. 196). Unmittelbar kann man fragen: „Bietet das Schicksal des Sokrates geeigneten Stoff für eine Tragödie?“ Wer sich die Gründe klar

macht, aus denen die Frage verneint werden muß, lernt das Wesen des Mannes und zugleich das der tragischen Poesie besser verstehen. Jesus und Sokrates werden gern zusammen genannt. Ein persönlicher Vergleich würde das Gefühl der Jugend verletzen; aber „die christlichen Gedanken bei Sokrates“ aufzusuchen ist eine Aufgabe, die niemandem zu nahe tritt und doch eine höchst fruchtbare Verbindung herstellt, durch die nach beiden Seiten hin die Einsicht vertieft wird. „Der nicht drohete, da er litt“, kann man von Sokrates kaum sagen; die Ironie, mit der er von jeher seine Mitbürger und nun vollends die Richter behandelte, mußte Zorn und Haß erwecken. Wer das recht bedenkt, wird zweifelhaft sein, wie er die Frage beantworten soll: „Mußte Sokrates verurteilt werden?“ Die eigentlichen Anklagepunkte hatte er größtenteils widerlegt; aber das Vorurteil, das die Richter auf Grund seines bisherigen Lebens mitbrachten, blieb stehen: den Ausschlag gab sein selbstbewußtes Auftreten in der Verhandlung. Man meint zu erkennen, wie er mit Absicht das Urteil herausforderte. Und wer ihm willig folgte, könnte gar eine Genugtuung darüber empfinden, daß der Siebzigjährige mit solchem Ausgang sein Leben gekrönt hat.

So sind wir zuletzt wieder zu dem wundersamen Manne zurückgekehrt, von dem wir ausgingen, zu den Alten zurückgekehrt, die ewig unsere Lehrer bleiben. Unter den deutschen Aufsatzthemen, über die hier auf Grund eigener Erprobung berichtet werden konnte, nehmen die, welche an Literatur und Geschichte der Griechen und Römer anknüpfen, einen besonders großen Raum ein. Das hat einen äußeren Anlaß und einen inneren Grund. Von beiden ist zum Schluß noch ein Wort zu sagen.

Schluß.

Das Deutsche im Lehrplan.

„Gott beschütze mich vor meinen Freunden."

Die Erfahrungen, in denen sich meine Ansichten über deutschen Unterricht gebildet haben, auf die also auch das meiste von dem in diesem Buche Vorgetragenen zurückgeht, sind im Gedankenkreise des Gymnasiums gesammelt. Ein Jahrzehnt hindurch hatte ich an der alten Kieler Gelehrtenschule, die damals unter Konrad Niemeyer in erfreulicher Blüte stand, in Unter- und Oberprima Deutsch, in Sekunda Latein und Griechisch zu geben. Alle Schüler, die bei mir Goethe lesen und deutsche Aufsätze machen wollten, waren mir im voraus durch genaue Bekanntschaft und sichere Gewöhnung verbunden, die wir in gemeinsamer Arbeit an Griechen und Römern erworben hatten. Was hier über die Art von deutscher Spracherziehung, die auf solchem Boden erwachsen ist, mitgeteilt wurde, trägt gewiß Spuren dieser Entstehung und darf nicht beanspruchen als allgemeine Norm zu gelten; aber den Beweis enthält es, denke ich, wirklich, daß die Aufgaben des deutschen Unterrichts durch einen herzhaften Betrieb der alten Sprachen aufs mannigfaltigste und wirksamste gefördert werden, und daß es möglich ist diesem Einfluß nachzugeben, ja ihn zum bestimmenden zu machen, ohne daß Einseitigkeit des Interesses oder Mißachtung der Gegenwart und ihrer Forderungen die Folge ist.

Seit Jahren bin ich in Wort und Schrift lebhaft dafür eingetreten, den Schaden, der durch die Schulreformen von 1882

und 1891 gestiftet und durch die von 1901 doch erst wenig gemildert ist, ernstlich wieder gut zu machen und an den — durch Freigabe aller Berechtigungen in ihrer Zahl stark zu vermindernden — Gymnasien den altklassischen Unterricht in seiner alten Stärke wiederherzustellen. Man hat vielfach gemeint, das könne nur jemand anraten, der mit Scheuklappen durch die Welt gehe, immer bloß Hellas und Rom träume und von dem gegenwärtigen Leben, das vielgestaltig und brausend uns umgibt, nichts wahrnehme, nichts wahrnehmen wolle. Man erklärte mich spottend für einen „Überhumanisten“; fiat schola Latina pereat mundus sei mein Grundsatz. Und in Wahrheit ist meine Überzeugung, daß der Geisteswelt des klassischen Altertums noch heute und heute erst recht eine große erzieherische Aufgabe zukommt, dadurch entstanden und erstarkt, daß ich, allerdings unter besonders günstigen äußeren Umständen, den befruchtenden Einfluß der Alten auf deutsches Denken und Sprechen jahrelang an der Jugend eines der kraftvollsten deutschen Stämme miterleben durfte. Im Lehrplan des Gymnasiums nehmen Latein und Griechisch eine ähnliche Stelle ein wie der Magen unter den Gliedern des Körpers in der Fabel des Menenius Agrippa: scheinbar ungerecht werden sie bevorzugt; dafür sind sie es, von denen aus in alle übrigen Organe Kraft und Leben sich verbreitet.

Dem Unternehmen des Realgymnasiums, mit Hilfe einer wissenschaftlichen Behandlung der beiden neueren Sprachen Ähnliches zu leisten, gebührt freiester Spielraum und jegliche Förderung. Vollends mit Interesse wird man die Erfahrungen begleiten, wie sie an der Oberrealschule gemacht werden, der das Lateinische fehlt, so daß unvermeidlich ein größerer Anteil an den Aufgaben sprachlich-logischer Schulung dem Deutschen selber zufällt. Doch verhängnisvoller Leichtsinn wäre es, um solcher Aussichten willen einen lebensvollen Zusammenhang, der von alters her besteht und, wo man ihn zu pflegen weiß, mit unvergänglicher Jugend wirkt, durch gewaltsamen oder unvorsichtigen Eingriff zu zerstören.

Weltbeglückungspläne unberufener Propheten, wie derer die

sich kürzlich in Weimar als „Allgemeiner Deutscher Erziehungstag“ aufgetan haben, tragen in sich selbst, in der eigenen Unklarheit ihre Widerlegung [77]). Aber auch in dem, was kundige und ernsthafte Männer planen, kann eine Gefahr liegen. Paulsens Vorschlag, den Unterricht in Prima in der Weise freier zu gestalten, daß mehr als bisher den Schülern derselben Klasse zwischen verschiedenen Möglichkeiten die Wahl gelassen werde, erweckt die Besorgnis, es könnte schließlich ganz vergessen werden, daß der Lehrplan einer höheren Schule ein Organismus sein soll, dessen Glieder mit innerer Notwendigkeit in einander greifen, nicht ein innerhalb gewisser Zeitgrenzen und Stundenzahlen abgepaßtes und beliebig verschiebbares Arrangement von Fächern [78]). Vor allem unheilvoll wäre es — und das würde, sobald die Bewegung einmal in Gang käme, auch der beste Wille der Leitenden vielleicht nicht aufhalten können —, wenn von der Wahlfreiheit die alten Sprachen irgendwie mit ergriffen würden. Das Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische in der Reifeprüfung und dementsprechend in Prima fallen zu lassen, fordern schon jetzt manche, unbelehrt von der Erfahrung, daß durch den Wegfall des lateinischen Aufsatzes die Sicherheit und Gewandtheit in der freien deutschen Ausarbeitung fühlbar gelitten hat. Vor sieben Jahren war für die Schleswig-Holsteinische Direktoren-Konferenz die Frage gestellt: „Welche Art Aufgaben empfehlen sich besonders für die deutschen Reifeprüfungsaufsätze? und welcher Maßstab ist bei Beurteilung dieser Aufsätze anzulegen?“ Das zusammenfassende Referat über die von den einzelnen Schulen eingegangenen Gutachten war mir übertragen [79]); und da mußte ich, bei sonst großer Mannigfaltigkeit der Ansichten, einen gemeinsamen Eindruck schmerzlicher Art konstatieren, den man beim Lesen der Berichte erhielt. Durchweg war zu recht milder Beurteilung gemahnt, fast überall gefordert, daß nur ein Thema gegeben werden dürfe dessen Stoff den Schülern aus dem Unterrichte genau vertraut sei; offenbar war es die allgemeine Ansicht, was einzelne geradezu ausgesprochen hatten: die Leistungen in diesem wichtigen Punkte seien in den letzten Jahrzehnten geringer

geworden. Und dieser Rückgang hat stattgefunden während einer Zeit, in der das Lateinschreiben mehr und mehr beschränkt, der Betrieb des deutschen Unterrichts äußerlich verstärkt worden ist.

Daß der unmittelbare Nachdruck, der auf das Deutsche gelegt wird, ihm nicht den entsprechenden Segen bringt, ist in einer Beziehung jetzt wohl allgemein anerkannt. Die Prüfungsordnungen von 1891 enthielten die Vorschrift, daß bei nichtgenügenden Gesamtleistungen im Deutschen das Reifezeugnis überhaupt nicht erteilt werden dürfe. Die Folge war vorauszusehen: eine aufs äußerste getriebene Milde in der Beurteilung der deutschen Aufsätze, die, weiter wirkend, die Leistungen herabdrückte und so das Gegenteil von dem herbeiführte, was hatte erreicht werden sollen. In der neuesten Prüfungsordnung, von 1901, ist die nur scheinbar strenge Bestimmung mit Recht wieder aufgegeben. Nur wäre zu wünschen, daß man aus dem Geschehenen eine allgemeine Lehre zöge und das Deutsche überhaupt wieder etwas mehr sich selbst überließe. Jacob Grimm und Philipp Wackernagel würden dem zustimmen; die Freunde des Deutschen in der heutigen Lehrerwelt sind von schärferer Art. Die einen verlangen grammatische Korrektheit und stellen ein System von Regeln auf, wie es als Vorbereitung auf lateinische oder französische Exerzitien am Platze ist, der Muttersprache aber, der lebendigen, grausam Gewalt antut; viele verschmähen die Worte, die unsere Sprache in unwillkürlichem Eroberungsdrange sich hinzu erworben hat, und suchen statt ihrer andere, echtere selber zu machen; die meisten können sich nicht genug tun im Ausschöpfen der deutschen Literatur, aus der alles Schönste und Beste der Jugend im Unterrichte geboten werden solle, gleich als ob wir wünschen müßten sie gesättigt von der Schule zu entlassen und nicht vielmehr hungrig und verlangend. Das Verhältnis des einzelnen zur Sprache wie zur Dichtung seines Volkes ist etwas Zartes und Innerliches, das leicht gestört werden kann wenn gewollte Belehrung allzu eindringlich hineinleuchtet. Auch Zurückhaltung ist eine Tugend, die der Erzieher zu üben verstehen soll.

Dieses Buch hat sich redlich bemüht, im deutschen Unterrichte dem Verstande zu geben was des Verstandes ist; um so mehr war es geboten auch die andere Seite hervorzukehren, die Macht und das Recht unbewußten Wachstums zu betonen. Es ist ja nicht unsre Aufgabe, Poeten heranzubilden; aber wer immer das Leben einer Sprache empfänglichen Sinnes mitlebt, hat dadurch Anteil an einem Gebiete poetischen Schaffens. Daß auch unsre Schüler zu solchem Anteil gelangen, dazu sollen wir helfen. Und das versuchen wir vergebens, wenn wir nicht das Bekenntnis beherzigen, das ein Mann, der ein Dichter und ein Sprachgelehrter zugleich war, Friedrich Rückert, abgelegt hat:

Ich zog eine Wind' am Zaune;
Und was sich nicht wollte winden
Von Ranken nach meiner Laune,
Begann ich denn anzubinden,
Und dachte, für meine Mühen
Sollt' es nun fröhlich blühen.

Doch bald hab' ich gefunden,
Daß ich umsonst mich mühte:
Nicht was ich angebunden,
War, was am schönsten blühte,
Sondern was ich ließ ranken
Nach seinen eignen Gedanken.

Anmerkungen.

1. (S. 5.) So Adolf Philippi, der Verfasser des anregenden kleinen Buches „Die Kunst der Rede. Eine deutsche Rhetorik“ (1896), in einem Artikel „Vom Werte der deutschen Literaturgeschichte“, Grenzboten 53 (1894) IV S. 219 ff. Dagegen richtete sich ein Aufsatz von mir, „Deutsche Literatur und Literaturgeschichte in Prima“, Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen 50 (1896) S. 209—228, dessen Ausführungen im ersten Kapitel des vorliegenden Buches zum Teil wiederholt sind. Dort findet man (S. 213—219) auch eine kritische Würdigung einiger der bekanntesten Hilfsbücher für den Unterricht in deutscher Literaturgeschichte.

2. (S. 12.) Das beweisen folgende Sätze (in der Originalausgabe S. 19 f.): Une autre cause qui nuit autant aux progrès des Lettres que les vices que je reproche à notre Langue et au Style de nos Écrivains, c'est le défaut de bonnes études. Notre nation a été accusée de pédanterie parce que nous avons eu une foule de Commentateurs vétilleurs et pesants. Pour se laver de ce reproche, on commence à négliger l'étude des Langues savantes; et afin de ne point passer pour pédant, on va devenir superficiel. Peu de nos Savants peuvent lire sans difficulté les auteurs Classiques tant grecs que latins. Was der König fordert — man solle auf die Alten zurückgehen, um die eigne Sprache und Literatur zu veredeln — war, ohne daß er es wußte, bereits geschehen: Klopstock und Lessing, Goethe und Schiller haben aus jener Quelle geschöpft.

3. (S. 13.) In der Suphanschen Ausgabe von Herders Werken V S. 656 ff.; XV S. 429 ff. — Carl Robert, Thanatos (39. Programm zum Winkelmannsfeste). Berlin 1879.

4. (S. 14). Am bequemsten zugänglich in „Zwei Abhandlungen über die Theorie des Drama“ (Berlin 1880). Die wichtigsten Stücke daraus sind in meinem „Deutschen Lesebuch für Prima“ Nr. 33 abgedruckt.

5. (S. 19.) Das Mitschreiben der Schüler ist von der pädagogischen Mode so ziemlich verpönt, während es doch eine vortreffliche und fast uner=

läßliche Vorbereitung ist auf das, was in den Vorlesungen, die der Student hören wird, einen Hauptteil seiner Aufgabe ausmacht. Herder sagt in einer Rede vom Jahre 1781 (XXX S. 64): „Das Nachschreiben aus dem Munde des Lehrers trägt zur Gedankenübung, zur Bildung schöner und fertiger Antworten viel bei. Man lernt dabei, was man schreiben und nicht schreiben dürfe, lernt einen fließenden Vortrag auf seine Hauptsätze zurückbringen und in die kürzeste, schönste Bemerkung bilden. Man lernt schreibend am besten, was die Absicht des Lehrers bei diesem, jenem Vortrage sei, ob er habe erläutern oder erweitern, ob verbessern oder ausbilden wollen."

6. (S. 21.) Heliand und Otfried sind in einer für die Zwecke der Schule durchaus angemessenen Weise behandelt von Johannes Seiler in einem Bändchen der von Bötticher und Kinzel herausgegebenen Sammlung „Denkmäler der älteren deutschen Literatur", die überhaupt für die hier geschilderten Aufgaben viel Brauchbares bietet. Auch sonst fehlt es nicht an leicht zugänglichen Neudrucken. Manche Bändchen des Freytag'schen Verlags wie der Sammlung Göschen können ohne weiteres als Grundlage für kleine Vorträge benutzt werden.

7. (S. 23.) Dieser Begriff spukt nicht nur in den amtlichen Lehrplänen, die sich maßvoll genug darüber ausdrücken, sondern z. B. auch in den Verhandlungen des zweiten Kunsterziehungstages in Weimar. Heinrich Hart sprach dort in diesem Sinne (S. 129. 131), obwohl er selber nachher vor einem Übermaß des Erziehens warnte und seinen Vortrag wirkungsvoll so schloß: „Ein leeres Feld mag vielleicht später angebaut werden, ein durch falsche Behandlung verwüstetes ist steril geworden für immer" (S. 135). Offenbar ist es leichter ein solches Wort zu prägen als es zu beherzigen. Auch Lichtwark schien praktisch die Gefahr zu unterschätzen, die er selber treffend bezeichnete (S. 239): „daß der Schule das letzte Gebiet, an das ihre Hand noch nicht gerührt hatte, das der Kunst, nun ausgeliefert werden solle".

8. (S. 24.) „Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des zweiten Kunsterziehungstages in Weimar am 9., 10. und 11. Oktober 1903. Deutsche Sprache und Dichtung." Leipzig 1904. — Die angeführte Stelle S. 28.

9. (S. 24.) In ähnlich unverständiger Weise forderte einst Hermann Grimm ein „breiteres Eintreten Goethes und der Seinigen" in den Schulunterricht, und wußte doch selber: „Goethe und die Seinigen zu deuten bedarf es günstiger, selten eintretender Stunden". Meine Bemerkungen dagegen (Unsere Erziehung durch Griechen und Römer [1890] S. 56ff.) passen auch auf einen guten Teil der Vorschläge, die in Weimar gemacht worden sind.

10. (S. 29.) Die Sammlung von Echtermeyer oder eine ähnliche noch neben einem Lesebuche, das in seinen einzelnen Bänden schon zur Hälfte Gedichte enthält, zu fordern, wird kaum angehen. Von den Neueren hat, so viel mir bekannt, nur Puls wenigstens von UIII bis UII die poetischen Stücke in einem Bande zusammengefaßt. Hoffentlich fällt diese dankenswerte

Eigenheit nicht doch wieder dem erdrückenden Beispiel der Majorität zum Opfer.

11. (S. 44.) Einen auch von andern Seiten her begründeten Protest gegen die Unbescheidenheit der modernen Schauspielkunst findet man in meiner kleinen Schrift „Dichter und Schauspieler", Düsseldorf 1904.

12. (S. 46.) Bulthaupt, Dramaturgie und Schauspiel II[8] (1903) S. 212. Sonst ein gutes Buch, aus dem der Lehrer des Deutschen viel Anregung schöpfen kann; in der Auffassung des Julius Cäsar folgt auch er der künstlichen Theorie, daß der Geist die Hauptperson sei.

13. (S. 47.) v. Ihering in einer Anmerkung seiner Schrift „Der Kampf ums Recht". — Gustav Rümelin, Shakespearestudien (1866), S. 126. — Heine, Shakespeares Mädchen und Frauen (1838), in dem Stück über Jessika.

14. (S. 47.) Goethe an Zelter 8. August 1822: „Verstünde man seinen „Vorteil, man würde nichts Überliefertes tadeln, sondern was uns nicht an„mutet liegen lassen, um es vielleicht künftig aufzunehmen. — —

‚Anders lesen Knaben den Terenz,
Anders Grotius.'
Mich Knaben ärgerte die Sentenz,
Die ich nun gelten lassen muß.

„Lese ich nun den Homer, so sieht er anders aus als vor zehn Jahren; „würde man dreihundert Jahre alt, so würde er immer anders aussehen. „Um sich hiervon zu überzeugen, blicke man nur rückwärts; von den Pisi„stratiden bis zu unserm Wolf schneidet der Altvater gar verschiedene Gesichter".

15. (S. 48.) Weshalb die vorn angedeutete Auffassung nicht die des Dichters sein konnte, hat Freytag (Die Technik des Dramas, II 3) kurz und treffend begründet. Eine genaue Abwägung aller Momente, wobei auch dem modernen Empfinden volles Recht geschieht, findet man in der Einleitung zu Ewald Bruhn's Ausgabe der Antigone.

16. (S. 49.) Daß Goethe die Leiden Tassos wie die Werthers aus dem eignen Innern geschöpft hat, versteht sich eigentlich von selbst. Der zweite der Sprüche in Prosa („Wie kann man sich selbst kennen lernen?") und einer in Versen („Der Hypochonder ist bald kuriert, Wenn euch das Leben recht kujoniert.") deuten die Erfahrung des Wandels an, der ihn frei gemacht hat. In Dichtung und Wahrheit findet sich zu Ende des fünften und kurz vor Ende des siebenten Buches eine Schilderung selbsterlebter hypochondrischer Zustände, die denen Tassos ganz ähnlich sind.

17. (S. 51.) Worte Goethes über seine eigne „große Konfession", im siebenten Buche von Dichtung und Wahrheit, fast genau in der Mitte.

18. (S. 53.) Die im Folgenden skizzierte Anschauung habe ich vor Jahren aus den „Psychologischen Briefen" von Johann Eduard Erdmann geschöpft. Der sechste Brief handelt von Entstehung und Bedeutung des Traumes.

19. (S. 55.) Lehrer des Deutschen, gar philologische, die mit Lessings Laokoon nichts anzufangen wissen, mögen sich durch einen modernen Künstler beschämen lassen: Max Klinger, Malerei und Zeichnung (3. Aufl. 1899) S. 15. 27.

20. (S. 57.) Vgl. Reinhard Kekulé, Die Vorstellungen von griechischer Kunst und ihre Wandlung im neunzehnten Jahrhundert (Berliner Rektoratsrede, 1901). Gedanken, die teils dort geschöpft sind teils von Georg Loeschcke in Bonn persönlich in Vorträgen und Gesprächen angeregt wurden, habe ich für die Betrachtung der Kunst in der Schule zu verwerten gesucht in einem Kapitel meiner Schrift Palaestra vitae. In den Anmerkungen ist dort auch einige weitere Literatur angegeben.

21. (S. 59.) Wahr ist es aber doch. Die so verstümmelte Ausgabe ist im Verlage von Velhagen und Klasing erschienen. Ein würdiges Gegenstück dazu bietet eine für den Verlag von G. Freytag verunstaltete „Schulausgabe" der deutschen Odyssee, in der nicht nur die Begegnung mit dem Hund Argos, sondern z. B. auch die ganze köstliche Verhandlung der Ithakesier (im 2. Buche), ja der Abschied des Helden von Kalypso unterdrückt ist.

22. (S. 61.) Johannes Janssen, Schiller als Historiker (2. Aufl., 1879). Für den Verehrer Schillers und den Protestanten eine schmerzliche Lektüre, um so mehr, als man dem Verfasser nicht ganz unrecht geben kann; daß und warum er noch weniger ganz recht hat, ist vorne gesagt.

23. (S. 66.) Deutsches Lesebuch für Prima, Berlin (Julius Springer) 1887. Vgl. dazu den Aufsatz von Adolf Matthias: „Deutsches Lesebuch in Prima oder nicht?", Zeitschr. f. d. Gymnasialw. 43 (1889) S. 641—652, und meinen eignen: „Ein deutsches Lesebuch in Prima", ebenda 48 (1894) S. 442—455.

24. (S. 67.) Die einander ablösenden und immer wieder korrigierenden Bestimmungen der preußischen Unterrichtsverwaltung sind zusammengestellt in meiner kleinen Schrift „Der Unterricht in Prima, ein Abschluß und ein Anfang" (Leipzig 1890) S. 16f. Seitdem wurde in den Lehrplänen von 1891 die philosophische Propädeutik „als besondere Lehraufgabe ausgeschieden", in denen von 1902 ihre „Aufnahme in den Lehrplan der Prima" wieder als „wünschenswert" bezeichnet. Für die allgemeine Einführung — die in Österreich besteht — sind in Preußen besonders lebhaft eingetreten Direktor Leuchtenberger (Die philosophische Propädeutik auf den höheren Schulen, ein Wort zu ihrer Wiedereinsetzung in ihre alten Rechte. Berlin 1893) und in wiederholten Äußerungen Professor Rudolf Lehmann (zuletzt in seiner Schrift „Wege und Ziele der philosophischen Propädeutik", Berlin 1905).

25. (S. 67.) Lehmann besonders in seinem Buche „Erziehung und Erzieher" (Berlin 1901) S. 262—273.

26. (S. 68). In Heft 75 (1903) der „Lehrproben und Lehrgänge" S. 39—52 berichtete Latrille über philosophisch-propädeutischen Unterricht, den er am Reform-Realgymnasium in Kiel in einer dem Lateinischen abgenommenen Wochenstunde ein Jahr hindurch in Oberprima gegeben hatte; in derselben Klasse unterrichtete er Mathematik und Physik. Mir ist kürzlich versuchsweise gestattet worden, in der Oberprima meines Realgymnasiums in den drei Tertialen des Jahres dem Lateinischen, dem Deutschen und den exakten Wissenschaften je eine Stunde in der Woche abzunehmen und auf philosophische Propädeutik zu verwenden.

26a. (S. 68.) August Schulte-Tigges, Philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage, für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht. Berlin (Georg Reimer) 1898. 1900. I: Methodenlehre. II: Die mechanische Weltanschauung und die Grenzen des Erkennens. Über Latrille siehe vorige Anmerkung.

27. (S. 71.) Paul Natorp, Philosophische Propädeutik (Allgemeine Einleitung in die Philosophie mit Anfangsgründen der Logik, Ethik und Psychologie) in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen. 2. Auflage. Marburg 1905.

28. (S. 73.) „Von der Einteilung (divisio) und von der Zerteilung (partitio)" handelt ein wichtiges Kapitel in Deinhardt's „Beiträgen zur Dispositionslehre", das ich deshalb in mein Deutsches Lesebuch für Prima aufgenommen habe.

29. (S. 77.) Im vierten Abschnitt der Einleitung zur Kritik der reinen Vernunft. Der Anfang dieses Abschnittes ist in der Auswahl philosophischer Lesestücke, die den Anhang zu Höflers „Grundlehren der Logik und Psychologie" bildet, mit abgedruckt.

30. (S. 78.) Die bezüglichen Äußerungen (Top. I 12 p. 105[a], 17; Analyt. pr. II 23 p. 68[b], 35) zusammengestellt in Trendelenburgs Elementen § 34. 36.

31. (S. 78.) Dieses Verhältnis ist, wie schon (S. 70) erwähnt, in dem Buche von Schulte-Tigges gut dargestellt, der hierin, seinem Grundgedanken entsprechend, eine Ausnahme bildet.

31a. (S. 83.) Platons Urteil über die Dichter: Staat III 9 (p. 397 E bis 398 B); X 1 (p. 595 B. C); X 3 (p. 599 B—600 B); X 7 f. (p. 606 E bis 607 C). Die Stellen sind in meiner Homer-Ausgabe unter den „Stimmen des Altertums über Homer" abgedruckt.

32. (S. 84.) Diese Art des Zusammenarbeitens ist aus lebendiger Anschauung heraus klar geschildert in dem Aufsatz von Usener, „Organisation der wissenschaftlichen Arbeit. Bilder aus der Geschichte der Wissenschaft", Preuß. Jahrb. 53 (1884) S. 1—25. Es verlohnt sich wohl, künftige Studenten, die in akademischen Seminaren mitarbeiten werden, auf diese Parallele hinzuweisen.

33. (S. 84.) Die Stelle der Politik (VIII [V] 7 = p. 1341[b]) bildet

ein Hauptbeweisstück in der früher (Anm. 4) erwähnten Untersuchung von Jacob Bernays.

33a. (S. 87). Dies entsprach dem Programm, das Scherer aufgestellt hatte, am deutlichsten wohl in der Widmung an Karl Müllenhoff, mit der er im Jahre 1868 sein Werk „Zur Geschichte der deutschen Sprache“ einführte.

34. (S. 90.) Franz Bücheler, Philologische Kritik (Rektoratsrede, Bonn 1878) S. 20. Durch seine Andeutungen angeregt habe ich vor 8 Jahren „die Methode des Zirkelschlusses“ in einem in Kiel gehaltenen Vortrage behandelt, der in den Preußischen Jahrbüchern 92 (1898) S. 43ff. abgedruckt ist und aus dem einige Absätze vorn in den Text verarbeitet sind. Eine Ergänzung dazu bietet eine auf der Straßburger Philologen-Versammlung gehaltene Rede „Über philologische Weltanschauung“, Preuß. Jahrb. 106 (1901) S. 234ff.

35. (S. 94.) Ein verwandtes Thema behandelte neuerdings die Festrede von Professor Kammerer: „Ist die Unfreiheit unserer Kultur eine Folge der Ingenierkunst?“ (Berlin-Charlottenburg 1903), deren Gedanken freilich vielfach der Berichtigung und Vertiefung bedürfen. Ein Beitrag dazu ist zu geben versucht in meinem Aufsatze „Die Unfreiheit des einzelnen innerhalb der modernen Kultur“, Monatschr. f. höh. Schulen 1903 S. 369—377.

35a. (S. 95.) Ganz ähnlich wird hierüber geurteilt in „Lehrplan und Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich“ (2. Aufl., Wien 1900), wo S. 308—321 Aufgabe und Grenzen der philosophischen Propädeutik erörtert werden.

36. (S. 97.) Die Parallele zwischen Temperamenten und Lebensaltern ist geistvoll durchgeführt in einem Kapitel von Lotzes Mikrokosmus, das ich in mein Lesebuch aufgenommen habe (Nr. 41). Stoff und Anregung für den Unterricht, in dem die Temperamente besprochen werden sollen, bietet auch in den „Psychologischen Briefen“ von Johann Eduard Erdmann (zuerst 1851) der zweite Brief.

37. (S. 106.) G. Stickel hat sich ein Verdienst erworben, indem er diesen Zug aus seiner eignen Jugend veröffentlichte. Goethe-Jahrbuch VII S. 233.

38. (S. 109.) Diesem und dem folgenden Kapitel liegen Anschauungen zu Grunde, die ich seit Jahren im Unterricht durchzuführen suche, auch wiederholt schon öffentlich gegen Wustmann und andere Gesetzgeber vertreten habe, besonders in zwei unter dem Pseudonym Ludwig Logander erschienenen Aufsätzen: „Zur Pflege der deutschen Sprache“ Preuß. Jahrb. 69 (1892) S. 782—798, und „Neue Schriften über unsere Muttersprache“ Deutsches Wochenblatt 1895 Nr. 33. Aus beiden sind manche Partien in die gegenwärtige Darstellung herübergenommen worden.

39. (S. 111.) Vgl. hierzu die anregenden Ausführungen von Behaghel,

„Geschriebenes Deutsch und gesprochenes Deutsch", in den Wissenschaftlichen Beiheften zur Zeitschrift des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins, Heft 17/18 (Berlin 1900), besonders S. 229.

40. (S. 112.) Braune, Über die Einigung der deutschen Aussprache (Heidelberger Festrede), Halle a. S. 1905.

41. (S. 113.) Meine Beziehungen zum A. D. S. sind in wiederholter Polemik wohl geklärt. Den Anfang machte ein unter dem Pseudonym Ludwig Logander erschienenes Schriftchen von mir: „Ein Wort für unsere Fremdwörter" (Kiel und Leipzig 1888); worauf als Entgegnung in demselben Verlage erschien: „Der Kampf gegen die Fremdwörter ein Kampf gegen die Welschsucht", von Karl Jansen. Zehn Jahre später veröffentlichte ich in den Preußischen Jahrbüchern (91, Heft 1; Januar 1898) einen Artikel „Noch einmal die Fremdwörter", der, aggressiv wie er war und sein sollte, mannigfachen Widerspruch hervorrief. A. Hausding, Mitglied des Kaiserl. Patentamtes in Berlin, antwortete in einer besonderen Broschüre: „Das Fremdwortübel. Würdigung zweier, im Januarheft der Preuß. Jahrbücher erschienenen Abhandlungen von Franz Sandvoß und Dr. Paul Cauer über die Bestrebungen des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins und seiner Anhänger" (Berlin 1898). Beachtenswerter erschien mir ein Aufsatz von H. Dunger, „Eine neue Verteidigung der Fremdwörter", in der Zeitschrift des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins, April 1898. Das, was diesmal von mir über denselben Gegenstand gesagt wird, mag, indem es Partien aus dem Aufsatze von 1898 wiederholt und ergänzt, als Antwort auf die beiden Kritiken gelten; eine Verständigung ist bei der starken Verschiedenheit der Grundanschauungen ausgeschlossen.

42. (S. 114.) Dies zeigt sich praktisch in den neueren Veröffentlichungen des Vereins; in dem Anmerkung 44 zitierten Aufruf ist es auch prinzipiell ausgesprochen.

43. (S. 114.) Gustav Wustmann „Allerhand Sprachdummheiten; kleine deutsche Grammatik des Zweifelhaften, des Falschen und des Häßlichen", zuerst in einzelnen Aufsätzen in den Grenzboten erschienen, dann als Buch 1891; 3. Auflage 1903. — Als Verderbnisse, die durch den Purismus hervorgerufen seien, bezeichnet der Verfasser: undeutsche Wortbildungen wie „Auskunftei" (S. 189); die „wahrhaft greulichen Zusammensetzungen mit Höchst- und Mindest-", die weiter nichts seien als schlechte Übersetzungen von Wörtern mit Maximal- und Minimal- (S. 187); Verdeutschungen, die „nicht entfernt den Begriff des Fremdwortes wiedergeben", wie „Schriftleiter, Schriftleitung" (S. 414); Ausmerzung von Fremdwörtern, die fast schon zu Lehnwörtern geworden seien wie Billett und Coupé, und Ersetzung durch das „langstielige" Fahrkarte, das „fürchterliche" Abteil (S. 414 f.); Herabwürdigung eines durch die Poesie geadelten Wortes wie „Gelände", dem wir nun in den Manöverberichten der Zeitungen begegnen (S. 415).

Keine dieser Bemerkungen, in denen ich dem Verfasser von Herzen beistimme, stand schon in der ersten Auflage.

44. (S. 114.) Die Januar-Nummer des laufenden Jahrgangs (1905) der „Zeitschrift des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins“ brachte einen vom Gesamtvorstand unterzeichneten „Aufruf an alle guten Deutschen“, in dem es heißt: „Der Sprachverein ist kein Gelehrtenverein. Zwar muß sich seine Arbeit auf wissenschaftliche Spracherkenntnis gründen, aber das Ziel, das er sich gesteckt hat, ist keineswegs, seine Mitglieder in die Tiefen sprachwissenschaftlicher Forschung hinabzuführen; er wendet sich an das ganze deutsche Volk, an einen jeden, der fähig ist, in der deutschen Sprache die Grundfeste deutschen Lebens zu erkennen und zugleich das einzige Band, das alle Deutschen auf dem weiten Erdenrund zusammenhält, mögen sie sonst durch Stamm, Staat oder Glauben geschieden sein. Der Sprachverein will schaffen und wirken, soweit die deutsche Zunge klingt“. Hier ist offen ausgesprochen, daß der Verein unmittelbar praktisch wirken, nicht erst vertiefte Erkenntnis mitteilen will; ohne diese aber kann ein bewußtes Schaffen auf dem Gebiete der Sprache nie zum Guten führen.

45. (S. 117.) In dem Anmerkung 41 zitierten Aufsatz S. 51.

46. (S. 119.) Den Ausdruck „Eindeutschung“ entlehne ich Hausding, der über diesen Punkt Verständiges sagt, seltsamer Weise in der Meinung mir zu widersprechen (in der Anmerkung 41 zitierten Schrift, S. 15), und sich rühmt, er habe zur Einführung der Schreibweisen „Streik“ und „Soße“ beigetragen. Dafür mag ihm denn alles, was er in umständlichen Übersetzungen und Wortneubildungen etwa Böses getan hat, vergessen sein. — Das Mittel, durch geänderte Schreibung Fremdwörter zu deutschen zu machen, hatte schon früher, allerdings in etwas zu radikalem Sinne, Robert Hessen empfohlen: „Ein Ausweg aus der Fremdwörternot“, Preuß. Jahrb. 62 (1888) S. 193—212.

47. (S. 128.) In der Vorrede des vom Verein herausgegebenen Buches über die Amtsprache, 3. Aufl. 1897.

48. (S. 128.) Deutsche Literatur-Zeitung 1903 S. 1775 f., Rezension der Faust-Ausgabe von Minor. Der Verfasser des Artikels und jenes Satzes bleibe ungenannt.

49. (S. 129.) Wustmann bespricht den Gebrauch von „würde“ jetzt etwas weniger oberflächlich als in der ersten Auflage.

50. (S. 130.) Trotzdem oder vielmehr gerade deshalb ist das Übersetzen aus dem Lateinischen auch in dieser Beziehung eine vortreffliche Schule für die Beherrschung des deutschen Ausdruckes. Vgl. darüber Kunst des Übersetzens [3] S. 85.

51. (S. 130.) Der Einfluß, den praktische Rücksichten auf die Umbildung der Sprache ausüben, ist erörtert in einer inhaltreichen und scharfsinnigen Abhandlung von Hermann Roehl, „Über die praktische Brauchbar-

keit der wichtigsten modernen Sprachen, speziell der deutschen", Naumburg a. S. (Progr) 1892.

52. (S. 134.) Poetik, Rhetorik und Stilistik. Akademische Vorlesungen, herausgegeben von Ludwig Sieber. Halle 1873.

53. (S. 135.) Franz Reuleaux, „Wie beschreibt oder erläutert man am besten eine Maschine oder eine andre technische Einrichtung?", in einer Reihe von Briefen, zuerst erschienen im Jahre 1872 in der Allgemeinen illustrierten Wiener Weltausstellungs-Zeitung; wieder abgedruckt in Glasers „Annalen für Gewerbe- und Bauwesen" Nr. 321—324, November und Dezember 1890.

53a. (S. 137.) Seit etwa 12 Jahren habe ich, erst in Kiel dann in Flensburg und Düsseldorf, aus Schüleraufsätzen charakteristische Beispiele für Fehler und deren Berichtigung gesammelt; oft so, daß meine jungen Freunde selbst auf meine Bitte den Satz abschrieben, Datum und Namen hinzufügend. Die so gewonnenen Beispiele sind oft, auch abgesehen von dem Fehler der hier durch sie illustriert wird, nicht gerade schön, dafür aber echt und nicht gemacht. Übrigens habe ich mich auch bei der Korrektur immer bemüht, den vom Verfasser geschaffenen Rahmen festzuhalten und nur zu bessern was sich innerhalb desselben bessern ließ, nicht etwas ganz Neues, an sich Vollkommneres, an die Stelle zu setzen. Dies gilt für die Beispiele zu diesem wie zum folgenden Kapitel.

54. (S. 144.) Rümelin, Über die neuere deutsche Prosa, Deutsche Rundschau 59 (1889) S. 36—47. Über die häßliche Häufung der Substantiva handelt auch, ohne auf Rümelin bezug zu nehmen, Wustmann, Sprachdummheiten [3] 320f. 397.

55. (S. 145.) Der Gelehrte ist Alexander von Humboldt, in den einleitenden Betrachtungen zum Kosmos.

56. (S. 145.) Deutsche Literatur-Zeitung 26. Februar 1898.

57. (S. 147.) Noch einmal sei auf die Schriften von Behaghel und Braune verwiesen, die Anm. 39 und 40 zitiert sind.

58. (S. 148.) Hermann Wunderlich, Unsere Umgangsprache in der Eigenart ihrer Satzfügung. Weimar und Berlin 1894.

58a. (S. 150.) Rudolf Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule (3. Aufl., 1887) S. 151ff.

59. (S. 157.) Goethe an Frau von La Roche, 20. November 1774, abgedruckt bei Bernays, Der junge Goethe, III S. 43f.; jetzt in der Weimarer Gesamtausgabe der Briefe II S. 205f.

60. (S. 159.) Dafür, wie beim Übersetzen ins Deutsche das Bewußtsein von den verborgenen Schätzen der eignen Sprache belebt wird, findet man weitere Beispiele, aus Homer und anderen Alten, in meiner „Kunst des Übersetzens", in dem Kapitel das „Sinnliche Vorstellung und Begriff" überschrieben ist.

61. (S. 159.) Mit überraschender Kurzsichtigkeit verkennt dieses Ver-

hältnis Rudolf Lehmann, Wege und Ziele der philosophischen Propädeutik (1905) S. 34.

62. (S. 159.) Es freut mich, daß eine Programmabhandlung meines verstorbenen Vaters, hervorgegangen aus seinem Unterricht den ich als Primaner in Hamm mit genossen habe, neuerdings wieder mehr beachtet wird: Eduard Cauer, Zur Geschichte der Wortbedeutungen in der deutschen Sprache, Hamm 1870.

63. (S. 161.) Mehr als manche Redaktionen ihren Mitarbeitern. In einer angesehenen Wochenschrift, für die ich einen kleinen Beitrag geliefert hatte, fand ich beim Lesen der Korrektur, daß mehrere Stellen stilistisch geändert waren, und zwar so, daß eine Wirkung, deren ich mir nun erst bewußt wurde, zerstört war. Auf Grund einer eingehenden Verteidigung, warum ich so und nicht anders gesagt hätte, wurde dann mein Text wiederhergestellt. Dazu schrieb der Herausgeber u. a: „Wir können unmöglich Dinge, die wir als falsch bezeichnet haben und konsequent vermeiden, in einzelnen Fällen durchlassen; es würde sofort zur Anarchie führen — bei einer Zeitschrift; die kann nicht anders als mechanisch, meinethalb ‚schulmeisterlich' verfahren, sie muß für ihr eignes Redaktions- und Korrektorenpersonal ganz bestimmte Regeln aufstellen, und die Mitarbeiter müssen sich das gefallen lassen." Was für eine Auffassung von dem Verhältnis zwischen Gedanken und Ausdruck, wenn man meint es bei den vielen, die an einer Zeitschrift mitarbeiten, gleichmäßig reguliren zu können durch Vorschriften, die ein für allemal gelten und vom Personal gehandhabt werden! Daß es Autoren gibt, die sich dem fügen, ist das Traurigste an der Sache; oder sollte doch am Ende gar der Herausgeber im Rechte sein?

63a. (S. 162.) Am 1. Dezember 1774 schrieb Goethe bei Übersendung eines Liederheftes an Joh. Georg Jacobi: „Interpunctiren Sie doch die Lied'gen, wie's dem Leser am vortheilhaftesten ist."

64. (S. 163.) Zur homerischen Interpunktion, Rhein. Mus. 44 (1889) S. 347—368.

65. (S. 163.) Die Grundbegriffe sind gut entwickelt in der eingehenden Studie von Alexander Bieling: Das Prinzip der deutschen Interpunktion, nebst einer übersichtlichen Darstellung ihrer Geschichte. Berlin, 1880.

66. (S. 170.) David Friedrich Strauß: Der Papierreisende, Novelle, 1856; in den gesammelten Schriften Bd. II S. 367—371.

67. (S. 172.) A. Elster: Methodischer Leitfaden der Deutschen Interpunktionslehre. Ein Hilfsbuch für Theorie und Praxis. Magdeburg 1901. Das vorn angeführte Beispiel S. 59. Im ganzen geht der Verfasser vielleicht doch noch etwas zu sehr darauf aus, allgemein giltige Regeln aufzustellen, obwohl er das Recht der Individualität nicht verkennt.

68. (S. 173.) Dieses Beispiel, aus Ernst Curtius, ist von Bieling beigebracht in der vorher angeführten Schrift S. 53.

69. (S. 173.) Deutsche Literatur-Zeitung 1904 Nr. 48.

70. (S. 175.) Band I S. 68 Z. 30. Weitere Beispiele bringt Wustmann, der in einem Kapitel seiner „Sprachdummheiten“ (S. 311—317) von der Interpunktion handelt und dort auch diesen Punkt berührt.

70a. (S. 179.) Zur (indirekten) Rechtfertigung dieses Zusatzes sei auf ein Programm von Heinrich Kamp („Zur Förderung des Deutschschreibens. Wichtige Kleinigkeiten“. Linden 1896) verwiesen. Der Verfasser knüpft an die Bemerkung in der Vorrede meines Deutschen Lesebuchs an, daß ich die individuelle Interpunktion der verschiedenen Autoren nicht geändert hätte um die Schüler das Charakteristische daran und den Zusammenhang mit dem Stil erkennen zu lassen. Dem gegenüber verlangt er geradezu Uniformierung und weiß dieses Verlangen eingehend zu begründen. Das Wesen der Interpunktion sieht er allein in der Bezeichnung der logisch-syntaktischen Satzfugen, jedes rhetorische Element wird abgelehnt; daß es Sprachen gibt, in denen es herrscht, und darunter solche deren Prosa-Stil sich neben dem deutschen wahrlich nicht zu schämen braucht, weiß er nicht, oder ignoriert es. Seine Ausführungen zeigen, wohin man durch solche Einseitigkeit geführt werden kann, und beweisen, daß es nicht überflüssig ist, zur Besinnung auf die natürliche Unvollkommenheit und Ergänzungsbedürftigkeit des starr logischen Prinzips aufzufordern.

71. (S. 219.) „Das ursprüngliche Verhältnis der Nibelungenlieder XVI, XVII, XIX“, in der Zeitschrift für deutsches Altertum 34 (1890) S. 126ff.

72. (S. 229.) Zu diesem Thema bin ich angeregt worden durch das Buch von Menge, „Dispositionen und Musterentwürfe zu deutschen Aufsätzen“, 1890.

73. (S. 229.) Ulrich von Wilamowitz-Moellendorf: Goethes Pandora. Festvortrag gehalten in der 13. Generalversammlung der Goethe-Gesellschaft in Weimar am 4. Juni 1898. Abgedruckt im XIX. Bande des Goethe-Jahrbuches (1898).

74. (S. 234.) Dieser Irrtum ist vor kurzem in ein förmliches System gebracht worden in der „Schulethik auf dem Untergrunde einer Sentenzenharmonie“ von Paul Geyer (Berlin 1900).

75. (S. 241.) Die Stellen sind: Phädros S. 270 A; Protagoras S. 319 E. 320 A; Gorgias S. 503 C. 515 C—516 D. 518 E. 519 A.

76. (S. 245.) Ein Beispiel dieser Art ist in meinen Grundfragen der Homerkritik (1895) S. 274 angeführt.

77. (S. 252.) Charakteristisch ist der Bericht eines offenbar begeisterten Anhängers, den Uhlig im „Humanistischen Gymnasium“ (1905 S. 196f.) aus einer Tageszeitung mitgeteilt hat, wo es geradezu als Vorzug gerühmt wird, daß man kein positives Programm aufgestellt hat. Dasselbe Heft des „Humanistischen Gymnasiums“ enthält (S. 169—181) einen Aufsatz von mir

der auch als Broschüre erschienen ist: „Deutsche Erziehung. Ein Wort der Abwehr gegen Ludwig Gurlitt und den Allgemeinen Erziehungstag in Weimar“. Von befreundeter Seite ist mir wohl vorgeworfen worden, ich sei mit den Verunglimpfern edler deutscher Geistesbildung allzu glimpflich verfahren; mir selber kam es so vor, als sei die Abwehr reichlich scharf geraten. Nach dem Inhalte der Replik freilich, die Herr Arthur Schulz (Friedrichshagen) in seinen „Blättern für deutsche Erziehung“ soeben veröffentlicht hat, bin ich eher geneigt den unzufriedenen Freunden Recht zu geben. Auf jenen Artikel („Deutsche Erziehung und Humanisten“ Bl. f. d. E. 1905 Nr. 10) sei denn zu weiterer Orientierung über die von mir bekämpfte Sinnesart verwiesen.

78. (S. 252.) Diese Sorge habe ich schon vor zwei Jahren ausgesprochen in dem in Halle gehaltenen Vortrage: „Die Eigenart der verschiedenen höheren Schulen — wie kommt sie auch in solchen Stücken zum Ausdruck, die alle gemeinsam haben?“, abgedruckt in den Neuen Jahrbüchern für Pädagogik XII (1903) S. 537 ff.; die betreffende Stelle S. 542.

79. (S. 252.) Verhandlungen der VII. Direktoren-Versammlung in der Provinz Schleswig-Holstein, 1899, S. 19—27. Manche Sätze dieses Berichtes sind in die gegenwärtige Darstellung, schon in Kapitel VII und VIII, mit verarbeitet. Auch was im vorigen Winter Prof. Paul Schwartz in der Berliner Gymnasiallehrer-Gesellschaft über deutsche Aufsatzthemata vor hundert Jahren, speziell über „die Behandlung der Zeitgeschichte in den höheren Schulen Preußens von 1789 bis 1806“, erzählt hat (Deutsche Literatur-Zeitung 1905 S. 24), gibt zu denken, wenn auch, nach der Diskussion die sich daran angeschlossen hat, genauere Mitteilungen abgewartet werden müssen, ehe sich ein bestimmtes Urteil gewinnen läßt.

Verzeichnis der besprochenen oder erwähnten Aufsatzthemata*).

*) Die dem Verzeichnis zu Grunde gelegte Einteilung ist natürlich keine vollkommene; in einzelnen Fällen empfahl es sich, dasselbe Thema an mehr als einer Stelle aufzuführen.

Sprachliches.

Historische Themata.

Zur Kulturgeschichte.

Religiöses Gebiet gestreift.

„Allgemeine“ Themata.

(Vgl. auch die Aufgaben aus Geschichte und Kulturgeschichte.)

Persönliche Fragen.

Aufgaben aus dem klassischen Altertum.

(S. 238 ff. Zu vergleichen auch die allgemeinen und die historischen Themata. Beziehungen zwischen antiker und moderner Literatur und Geschichte werden berührt S. 193. 215. 220. 226. 239 ff.)

Von demselben Verfasser sind früher erschienen:

Deutsches Lesebuch für Prima. Berlin (Julius Springer) 1887. geb. 3,60 Mk.

Der deutsche Unterricht in Prima, ein Abschluß und ein Anfang. Leipzig (B. G. Teubner) 1890. 0,80 Mk.

Ein Wort für unsere Fremdwörter, von Ludwig Logander. Kiel u. Leipzig (Lipsius u. Tischer) 1888. 0,80 Mk.

Charakter und Bildung. Über Idealismus. Zwei Schulreden. Flensburg (O. Hollesen) 1897. 0,80 Mk.

Über Wissen und Können. Düsseldorfer Antrittsrede. Gütersloh (C. Bertelsmann) 1889. 0,30 Mk.

Woher? und Wohin? Sechs Reden zur Entlassung der Abiturienten. Düsseldorf (L. Voß u. Cie.) 1902. 1 Mk.

Dichter und Schauspieler. Betrachtungen im Anschluß an die Festspiele des Rheinischen Goethe-Vereins in Düsseldorf. Düsseldorf (L. Voß u. Cie.) 1904. 1,20 Mk.

Schiller ein Befreier. Düsseldorfer Festrede. Gütersloh (C. Bertelsmann) 1905. 0,30 Mk.

Unsere Erziehung durch Griechen und Römer. Berlin (Julius Springer) 1890. 1,20 Mk.

Palaestra vitae. Eine neue Aufgabe des altklassischen Unterrichtes. Berlin (Weidmannsche Buchhandlung) 1902. geb. 3,40 Mk.

Grammatica militans. Erfahrungen und Wünsche im Gebiete des lateinischen und griechischen Unterrichtes. Zweite Auflage. Berlin (Weidmannsche Buchhandlung) 1903. geb. 3,60 Mk.

Die Kunst des Übersetzens. Ein Hilfsbuch für den lateinischen und griechischen Unterricht. Dritte Auflage. Berlin (Weidmannsche Buchhandlung) 1903. geb. 3,60 Mk.

Anmerkungen zur Odyssee, für den Gebrauch der Schüler. Berlin (G. Grotesche Verlagsbuchhandlung) 1894—1897. Vier Hefte, jedes geb. 1,20 Mk.

Druck von G. Bernstein in Berlin.





